



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Soziale Ausgrenzung aus Sicht von Schülern einer AHS - Unterstufenklasse

Eine explorative Untersuchung theoretischer Ansätze im Vergleich mit
Schülererfahrungen zum Thema sozialer Ausgrenzung

Verfasserin

Eva Jelinek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Bildungswissenschaft

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, M.A.

1. Einleitung

Angst vor dem und Emotionen in Bezug auf den Schulalltag und ins Besondere in Bezug auf das Thema Ausgrenzung überfallen Schüler¹ vor, während des Unterrichts und auch danach. Oftmals wissen sie nicht, damit umzugehen und bleiben allein mit ihren Gefühlen. Ausgrenzung und die damit verbundenen Emotionen sind oft ein Tabuthema. Zudem haben Schüler häufig die Erfahrung gemacht, dass es nicht erwünscht ist, offen über Gefühle zu sprechen. Die allgemein verbreitete Hypothese, dass Schüler nur ungern über ihre Emotionen und Erfahrungen in Bezug auf Marginalisierung reden, möchte ich in dieser Diplomarbeit widerlegen. Ich habe Schüler einer AHS-Unterstufenklasse befragt, um herauszufinden, welche Erfahrungen sie in Bezug auf Ausgrenzung gemacht haben und welche Emotionen sowie Ängste sie damit verbinden.

Im theoretischen Teil der Diplomarbeit wird auf das Thema der Marginalisierung und den Kontext, in dem sie entsteht, sowie Konstruktionsmodi eingegangen um dem Leser einen Einblick in dieses Phänomen zu ermöglichen. Des Weiteren werden zwei Ansätze präsentiert, die das Phänomen der Ausgrenzung auf unterschiedliche Art erklären. Es wird betont, dass keiner von beiden Ansätzen in weiterer Folge bestätigt, widerlegt oder ausgeschlossen werden soll. Beide Theorietypen sollen weder verifiziert noch falsifiziert werden, beide sind anwendbar, denn je nach „Theoriebrille“ rückt ein Konstruktionsmodus in den Vordergrund und der Fokus verschiebt sich. Die empirische Beobachtung soll anhand der Theorie erläutert und ähnlich dem „**multiple reading**“ interpretiert werden.

Danach wird die Forschungsmethodik vorgestellt und differenziert erklärt, welche Interviewform benutzt und nach welchen Kriterien die Aufsätze und Interviews bearbeitet wurden.

Im Kapitel Vier werden die Ergebnisse beschrieben, interpretiert und mit dem Theorieteil in Bezug gesetzt, die von den Schülern genannten Konstruktionsmodi von Ausgrenzung werden den theoretischen Ansätzen dieses Thema betreffend gegenüber gestellt.

Im fünften Teil wird die Diplomarbeit durch Reflexion und Schlussfolgerungen abgeschlossen.

1.1. Danksagung

Abschließend möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich während der Diplomarbeit und des gesamten Studiums unterstützt haben. Ich danke ganz besonders den Probanden, den Schülern der 3A des BRG/ Sport RG Saalfelden, die sich für meinen empirischen Teil als Interviewpartner und Aufsatzautoren zur Verfügung gestellt haben. Mein besonderer Dank gilt Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann, M.A und Mag. Helene Feichter für

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde in dieser Diplomarbeit die männliche Form der Anrede gewählt, die aber als geschlechtsneutral zu werten ist und gleichermaßen für Frauen und Männer gilt

die wissenschaftliche Betreuung während der Diplomarbeit, meinem langjährigen Freund und wissenschaftlichem Mentor Mag. Klaus Schneider M.A. für das Korrekturlesen der Arbeit und der einen oder anderen pädagogischen Maßnahme während des Forschungsprozesses sowie meinen Eltern und engsten Freunden für die allgemeine Unterstützung.

<u>1.</u>	<u>EINLEITUNG.....</u>	<u>- 2 -</u>
1.1.	DANKSAGUNG	- 2 -
<u>2.</u>	<u>THEORETISCHE GRUNDLAGEN – UNTERSUCHUNGSKONZEPT.....</u>	<u>- 6 -</u>
2.1.	UNTERSUCHUNGSANLASS	- 6 -
2.1.1.	Zielsetzung	- 6 -
2.2.	THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN.....	- 6 -
2.2.1.	Parsons: Struktur-Funktionalismus	- 6 -
2.2.2.	Normative Veränderung ohne didaktische Bemühung	- 8 -
2.2.3.	Hurrelmann: Sozialisation als produktive Realitätsverarbeitung.....	- 9 -
2.2.4.	Entwicklungsaufgaben	- 10 -
2.3.	MARGINALISIERUNGSASPEKTE.....	- 10 -
2.3.1.	Peer-Group Forschung	- 10 -
2.3.1.1	Das Selbstbild und der Einfluss der Peer-Gruppe auf die emotionale Entwicklung	- 11 -
2.3.2.	Determinanten der Klassengemeinschaft	- 16 -
2.3.2.1.	Die Schulklasse als Arbeitsgruppe	- 16 -
2.3.2.2	Die Schüler-Schüler-Interaktion.....	- 16 -
2.3.2.3.	H. Pettilon: Die Schulklasse als soziales System.....	- 19 -
2.3.3.	System-funktionalistische versus sozial-konstruktivistische Effekte?.....	- 24 -
2.4.	ZUR ERFORSCHUNG DER SCHÜLERSICHT	- 25 -
2.4.1.	Die Schülersicht als Gegenstand pädagogischer Forschung.....	- 25 -
2.4.1.1.	Pupil Consultation	- 25 -
2.4.2.	Die Bedeutung von Schülerangaben	- 27 -
2.4.3	Grenzen der Schülersicht	- 29 -
2.4.4.	Untersuchungskonzepte zur Erhebung der Schülersicht.....	- 31 -
2.4.4.1.	Thiessen: Three Levels of Engagement with Research.....	- 31 -
<u>3.</u>	<u>METHODISCHES VORGEHEN.....</u>	<u>- 33 -</u>
3.1.	METHODE DER DATENERHEBUNG	- 35 -
3.1.1.	Theorie des qualitativen Denkens	- 35 -
3.1.2.	Fokussiertes Interview.....	- 37 -
3.1.3.	Szenario und Interviewleitfaden.....	- 38 -
3.1.4	Analyse der Entstehungssituation der Interviews	- 40 -

3.2. METHODE DER DATENAUSWERTUNG	- 40 -
3.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	- 40 -
<u>4. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE</u>	- 43 -
4.1 KATEGORIENBILDUNG.....	- 43 -
4.2 ÜBERBLICK DEFINITION DER ERMITTELTEN KATEGORIEN	- 43 -
4.2.1. Kategorie 1: Non-Konformität in Bezug auf formelle Normen	- 43 -
4.2.2. Kategorie 2: Non-Konformität in Bezug auf soziokulturelle Normen.....	- 44 -
4.2.3. Kategorie 3: Schüler-Schüler-Interaktion	- 45 -
4.2.4. Kategorie 4: Non-Konformität in Bezug auf informelle Gruppennormen.....	- 46 -
4.3. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	- 47 -
4.3.1. Aufsatzanalyse	- 48 -
4.3.2. Analyse der Gruppeninterviews	- 53 -
4.4. KATEGORIENGELEITETE AUSWERTUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE	- 58 -
4.5. ZUSAMMENFASSUNG UND RÜCKBINDUNG DER ANALYSEERGEBNISSE	- 67 -
4.6. WISSENSCHAFTLICHE REFLEXION	- 71 -
<u>5. ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u>	- 72 -
<u>6. LITERATUR</u>	- 73 -
<u>7. ANHANG</u>	- 76 -
7.1. METHODE DER DATENFIXIERUNG	- 76 -
7.2. TRANSKRIPTION	- 76 -
7.2.1 Transkriptionsregeln / Inventar	- 76 -
7.2.2. Zusammenstellung der Gruppeninterviews.....	- 76 -
7.2.3. Transkripte	- 78 -
7.2.3.1. 1. Gruppeninterview – Transkription	- 78 -
7.2.3.2. 2. Gruppeninterview – Transkription	- 85 -
7.2.3.3. 3. Gruppeninterview – Transkription	- 90 -
7.2.3.4. 4. Gruppeninterview – Transkription	- 95 -
7.3. SCHÜLERAUFSÄTZE.....	- 98 -
7.3.1. Aufgabenstellung	- 98 -
7.3.2. Aufsätze.....	- 98 -
7.4. ABSTRACT.....	- 108 -
7.5. LEBENSLAUF	- 110 -

2. Theoretische Grundlagen – Untersuchungskonzept

2.1. Untersuchungsanlass

Diese Diplomarbeit entstand im Rahmen eines Sparkling Science Projekts, das von der Forschungseinheit für Schul- und Bildungsforschung des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien beim Ministerium für Wissenschaft und Forschung eingereicht wurde.² Das Projekt muss aufgrund der Vorgaben des Ministeriums in Kooperation mit Schülern konzipiert sein, so werden die Schüler dazu angeleitet, die Geschehnisse an ihrer eigenen Schule selbst zu erforschen.

Der zweite Schritt war, dass die Schüler ihre Kollegen beforschen und sich somit selbst in den Forschungsprozess einbringen. Da es kaum Forschungen darüber gibt, wie man Schüler als Forscher einsetzen kann, wird meine Diplomarbeit an diesem Punkt ansetzen und so versuchen, Vorarbeit zum Thema Schüler als Erforscher ihrer Umwelt zu leisten.

2.1.1. Zielsetzung

Ziel der Untersuchung ist es, Marginalisierungserfahrungen von Schülern einer AHS-Unterstufenklasse zu erfassen, unterschiedliche Wahrnehmungen der Ursache von Ausgrenzung darzustellen und diese ausgewählten Theorieansätzen gegenüberzustellen. Es wird betont, dass keiner von beiden Ansätzen in weiterer Folge bestätigt, widerlegt oder ausgeschlossen werden soll. Beide Theorietypen sollen weder verifiziert noch falsifiziert werden, beide sind anwendbar und beleuchten zwei Seiten desselben Problems.

Das Thema bewegt sich im Schnittpunkt von Pädagogik und Psychologie; die Außenseiterposition eines Schülers hat massive Auswirkungen auf das Lernverhalten und die psychische Entwicklung der Betroffenen. Diese Arbeit soll einen Perspektivenwechsel wagen. Im Fokus der Aufmerksamkeit werden nicht die Lehrer oder die Eltern stehen, sondern die Betroffenen selbst, die Schüler. Ihre Meinungen, Sichtweisen und Einschätzungen werden im Mittelpunkt dieser empirischen Untersuchung stehen, denn die Schülerperspektive erlaubt ein differenziertes Verständnis des Phänomens, nämlich durch die Betroffenen selbst, deren Urteile authentisch sind. Die von den Schülern beschriebenen Erfahrungen zum Thema Marginalisierung sollen den theoretischen Ansätzen gegenübergestellt werden. Es soll zu einem Vergleich zwischen Theorie und Praxis kommen und so gezeigt werden inwieweit bzw. ob Übereinstimmungen zwischen den theoretischen Ansätzen und den Erfahrungen der befragten Schüler besteht.

2.2. Theoretischer Bezugsrahmen

2.2.1. Parsons: Struktur-Funktionalismus

Der Hauptvertreter der strukturfunktionalen Systemtheorie ist **Talcott Parsons**, ein amerikanischer Soziologe und Theoretiker, der den ersten Versuch einer Universaltheorie der

² siehe auch: <http://www.sparklingscience.at/>

Soziologie unternahm. In den 1950er Jahren entwickelte Parsons ein systemtheoretisches Modell: Seine Theorie funktional differenzierter Systeme sollte für alle sozialen Zusammenhänge und Phänomene gleichermaßen gültig sein (vgl. Parsons 1951). Sobald ein Phänomen eine gewisse zeitlich stabile Struktur zeigt, ist es laut Parsons als System zu betrachten. Jedes dieser Systeme müsse **vier Funktionen** erfüllen, um seine Existenz zu erhalten.

Die vier Funktionen - AGIL-SCHEMA

o Adaptation (Anpassung):

die Fähigkeit eines Systems, auf die sich verändernden äußeren Bedingungen zu reagieren, sich anzupassen.

o Goal Attainment (Zielverfolgung)

die Fähigkeit eines Systems, Ziele zu definieren und zu verfolgen.

o Integration (Eingliederung)

die Fähigkeit eines Systems, Kohäsion (Zusammenhalt) und Inklusion (Einschluss) herzustellen und abzusichern.

o Latency bzw. Latent Pattern Maintenance (Aufrechterhaltung)

die Fähigkeit eines Systems, grundlegende Strukturen und Wertmuster aufrechtzuerhalten.

Innerhalb jedes Systems müssen Subsysteme - Strukturen, die sich identifizieren lassen - diese Funktionen übernehmen.

Zentrales Thema der Theorie Parsons ist der Beitrag der Schule zur Erhaltung des gesellschaftlichen Systems. Hier schließt **David Easton** an Parsons Überlegungen an. Er entwickelte eine Theorie des politischen Systems; den Beitrag der Schule zur Erhaltung des Systems bezeichnet er als „diffuse support“ (vgl. Easton 1953). Dieser ist für das Fortbestehen des Systems notwendig, er führt zu Akzeptanz und Vertrauen in das System und legitimiert es.

Verinnerlicht wird er nach von der Kindheit an über Wege der Sozialisation (Parsons 1951). Dies geschieht durch die Weitergabe eines dem Kulturkreis angepassten Systems von Werten und Normen, das im Laufe der Schuljahre von den Schülern gelernt, verinnerlicht und schließlich reproduziert wird. In seinem Aufsatz „*The school class as a social system*“ nimmt Parsons Bezug auf die Schwierigkeiten, die mit dem Erlernen der Erwachsenenrollen einhergehen:

„The school is the first socializing agency in the child's experience which institutionalizes a differentiation of status on nonbiological bases.“ (Parsons 1964, S.133)

Es bestehe eine große Kluft zwischen der Art der Bewertung des Kindes im Kreis der Familie einerseits und in der Schulsituation andererseits. Während das Kind in der Familie vorwiegend um seiner selbst willen geliebt wird (*assigned*), basiert die Wertschätzung in der Schule auf leistungsorientierten Prinzipien (*earned*). Nach Parsons (ebd.) wird die emotionale Bindung an die Familie zurückgedrängt, es findet eine Differenzierung anhand von

Leistungsstandards statt und diese wird von den Kindern übernommen, was wiederum für die Stabilität des Gesellschaftssystems sorgt, da die Rollen reproduziert und so von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden. Dies stellt für das Kind ein völlig neues Terrain dar, an das es sich anpasst und für das es Überlebensstrategien entwickelt, um die für sein psychisches System notwendige Bestätigung und Bestärkung zu erhalten.

2.2.2. Normative Veränderung ohne didaktische Bemühung

Als weiterer Vertreter der strukturfunktionalen Systemtheorie kann **Robert Dreeben** genannt werden, der sich in seinen Texten weitgehend auf Parsons bezieht. Zu beiden sei angemerkt, dass sie ihre Theorien in Anlehnung an das amerikanische Gesellschafts- und Schulsystem verfasst haben, das von dem zu untersuchenden abweicht. So bezieht sich Dreeben vor allem im letzten Teil seines Buches *„Was wir in der Schule lernen“* auf die Vorbereitung der Schüler durch die Schule auf ein Funktionieren und moralisches (im Sinne der geltenden Überzeugungen) Handeln im demokratischen Zwei-Parteien-System der Vereinigten Staaten. (vgl. Dreeben 1980, S. 87ff)

Die Schule sei, durch ihre besondere Struktur, besser als alle anderen Institutionen geeignet, die zum Aufbau und zur Übernahme der im jeweiligen Kulturkreis relevanten und angestrebten gesellschaftlichen Normen zu vermitteln (vgl. Dreeben 1980). Dies unterstütze den Einstieg und die Funktionalität der Individuen im Berufsleben, Schule wird somit zum Agenten der Normvermittlung (ebd.).

Dreeben, der sich in seinem Text auf eine Studie von Breer und Locke bezieht, geht davon aus, dass mit dem Einüben normativer Werte auch ein Wandel sozialer Einstellungen und Verhaltensweisen einhergeht:

„Eingeleitet wird der Wandel der bewußtseinsmäßigen Einstellungen zur jeweiligen Aktivität durch die Gratifikationen - oder deren Fehlen - die durch erfolgreiche oder erfolglose Leistung erzielt werden.“ (Dreeben 1980, S. 51)

Der Zusammenhang

„...zwischen sozialer Situation und Lernen liegt in der Verallgemeinerung der Erfahrung; das heißt, in der Entstehung von Ideen, die allgemeinere Geltung haben als jene, die an spezifische Aufgabenerfahrungen gebunden sind.“ (ebd.)

Schule ist also ein Ort an dem sowohl fachliche Kompetenzen vermittelt werden als auch soziale Fähigkeiten erlernt, verinnerlicht und gefestigt werden.

Zeitgleich ging **Philip. W. Jackson** in seinem Buch *„Life in classrooms“* auf die besondere Struktur der Institution Schule ein und rückte die alltäglichen, unscheinbaren Ereignisse ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

„In order to appreciate the significance of trivial classroom events it is necessary to consider the frequency of their occurrence, the standardization of the school environment and the compulsory quality of daily attendance.“ (Jackson 1968, S.5)

Jackson führt den Begriff des *hidden curriculums* (vgl. Jackson 1968, S.33) ein, den später **Jürgen Zinnecker** aufgreift und erweitert. Dieses stehe im Vordergrund und inszeniere sich durch Belohnungen und Bestrafungen, die heimlichen Lernziele würden nicht offengelegt

(ebd.). Diese dienen, hier kann eine Verbindung zu Parsons gezogen werden, der Einübung von Regeln der Institution und in weiterer Folge der Einführung in das hierarchische Gesellschaftssystem.

Nicht nur unausgesprochene Lernziele, sondern auch ungewollte Lerneffekte, die nicht von Seiten der Lehrperson angeregt werden, beeinflussen die Schüler nachhaltig. So können Rangordnungskämpfe in den Pausen, informelle Rituale und subtile Spitzfindigkeiten der Kollegen ebenso lehrreich sein wie Algebra oder Grammatik, allerdings betrifft dies weniger den fachlichen Fortschritt als vielmehr die Ausprägung sozialer Verhaltensmuster. Jeder hat gute und schlechte Erinnerung an die Schulzeit, mögen in manchen Fällen die guten oder die schlechten überwiegen, in jedem Fall sind es viel eher zwischenmenschliche Glanzleistungen und Fehltritte als didaktische Höchstleistungen der Lehrer oder fesselnde Lehrinhalte, die in Erinnerung bleiben und nachhaltig prägen.

2.2.3. Hurrelmann: Sozialisation als produktive Realitätsverarbeitung

Klaus Hurrelmann, in Abgrenzung zu früheren Konzeptionen der Sozialisation, sieht diese nicht nur als Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen, sondern als produktive Verarbeitung der Realität. Es erfolgt eine individuelle Auseinandersetzung sowohl mit biologischen und psychologischen Anlagen als auch mit der sozialen und physikalischen Umwelt (vgl. Hurrelmann 2002).

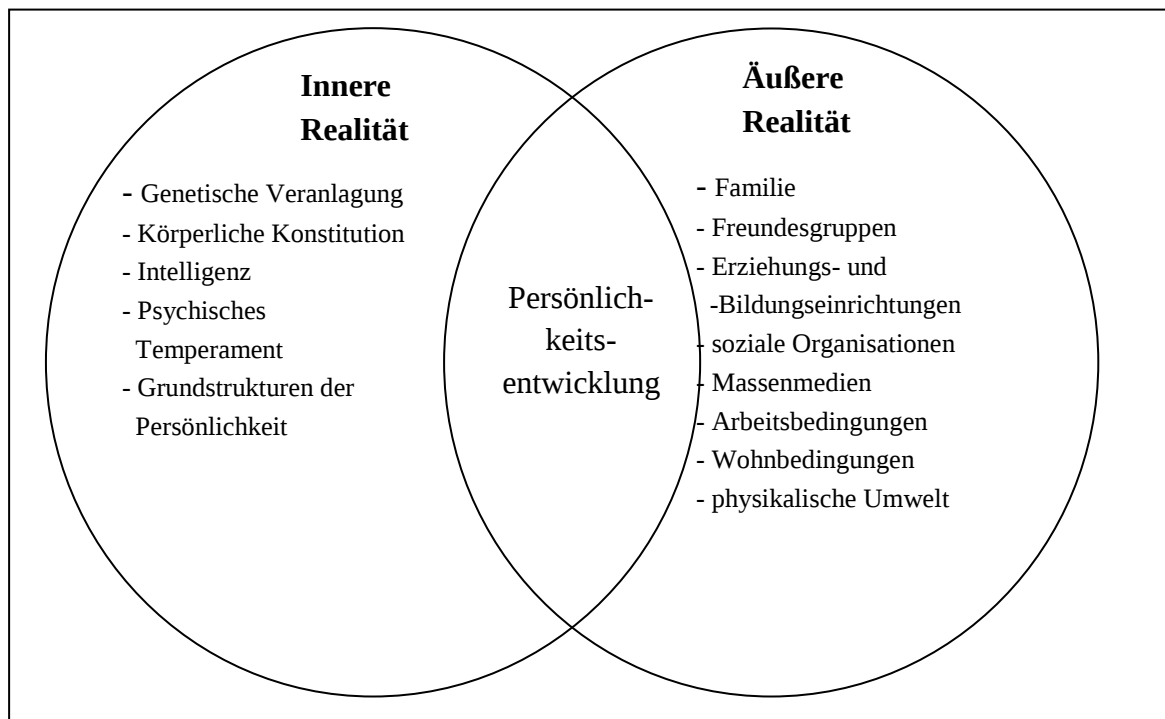


Abb. 1: **Sozialisation als produktive Verarbeitung von innerer und äußerer Realität** (nach Hurrelmann 2002, S.27)

Produktiv kann, nach Hurrelmann, in diesem Zusammenhang mit prozesshaft gleichgesetzt werden. Hurrelmann spricht von einer ständigen bewussten und unbewussten Reflexion der eigenen Anlagen und der Umwelt, woraus sich im Laufe des Lebens unsere Persönlichkeit entwickelt und Handlungsstrategien bilden (ebd.).

2.2.4. Entwicklungsaufgaben

Hurrelmann geht in seinen Abhandlungen auch auf das entwicklungspsychologische Konzept der Entwicklungsaufgaben in Anlehnung an Havighurst ein. Dieses besagt, dass es in den einzelnen Lebensphasen (frühe/späte Kindheit, frühes/spätes Jugendalter, frühes/spätes Erwachsenenalter, frühes/spätes Seniorenalter) bestimmte Aufgaben und Anforderungen, biologischer, gesellschaftlicher und psychischer Natur gibt, die vom Individuum bewältigt werden müssen, um eine optimale Entwicklung und Entfaltung der eigenen Ressourcen erzielen zu können, und ist in diesem Zusammenhang für die Thematik der Ausgrenzungserfahrung von Bedeutung

„Entwicklungsaufgaben definieren den individuellen Zuschnitt von Handlungskompetenzen, die für eine bestimmte Lebensphase in unserem Kulturkreis charakteristisch sind.“ (Bründel/Hurrelmann 1996, S. 71).

Diese entsprechen in der späten Kindheit, neben der Aneignung grundlegender Fertigkeiten in den Kulturtechniken, ersten Schritten in Richtung Moral und Werteorientierung, dem Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und der Anpassung an die institutionelle Umwelt (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996). Hierzu sei auf Parsons (1961) verwiesen, der eine Veränderung der Qualität der Beziehungen in diesem Lebensabschnitt beschreibt. Während im Familienkreis die Beziehungen auf wenige Personen beschränkt waren und die Kinder um ihrer selbst willen geliebt wurden, erstrecken sich die Beziehungen nun auf mehrere Personen, die Anerkennung erfolgt nun aufgrund von Leistungsnachweisen (siehe 3.1.) Misserfolge auf dieser Ebene prägen nachhaltig, denn die Phase des frühen Jugendalters steht vor allem im Zeichen der Bewältigung der Spannung zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996). Kommt es in dieser Phase zu Schwierigkeiten, Belastungen sowie verstärkt negativem Feedback von außen, so kann dies Spuren in Bezug auf das Selbstbild des Individuums hinterlassen. Ein grundsätzlich positives Selbstbild sei die Voraussetzung für die Fähigkeit, die in jedem Lebensabschnitt sich neu ergebenden Entwicklungsaufgaben angemessen zu bewältigen. (vgl. Hurrelmann 1999)

„Ausgrenzungserfahrungen haben weit reichende Konsequenzen für die Betroffenen. Insbesondere in der späten Kindheit bzw. im frühen Jugendalter wird die soziale, kognitive und moralische Entwicklung wesentlich durch die erfolgreiche Interaktion mit Gleichaltrigen beeinflusst.“ (Youniss 1994, S.96f).

2.3. Marginalisierungsaspekte

2.3.1. Peer-Group Forschung

In früheren Veröffentlichungen wurde vor allem auf den Einfluss der Mutter als erste Bezugsperson hingewiesen (vgl. Bowlby 1975). Die emotionale und kognitive Entwicklung eines Kindes wird maßgeblich von seiner Qualität beeinflusst; dabei kommt es in erster Linie auf die Qualität und Intensität, nicht aber auf die Quantität der Interaktionen an. Die Rolle der Mutter/der Bezugsperson wird mit Einsetzen des Schulalters geändert. Sie gleicht einer *Satellitenbeziehung* (vgl. Naudascher 1977), die dadurch gekennzeichnet ist, dass das Kind zwar die Werte übernimmt, die Bezugsperson selbst aber in die Ferne rückt, wie ein Satellit,

der weit entfernt, aber immer noch da ist und Orientierung gewährleistet. Wie in Kapitel 3.2.1 in Anlehnung an Parsons erwähnt, werden Kinder bis zum Schuleintritt um ihrer selbst willen geliebt und erhalten so Selbstbestätigung. Mit Schuleintritt allerdings hat sich das Kind zu behaupten und zu beweisen, es wird bewertet (fachlich und auch auf sozialer Ebene, sowohl von Gleichaltrigen wie auch von den Lehrpersonen). Deren Einfluss auf seine Meinungsbildung und das Wertsystem nimmt mit zunehmendem Alter zu. Einen Höhepunkt scheint dies in der Pubertät zu erreichen, in der die Jugendlichen zu beinahe allen Zugeständnissen bereit sind, nur um sich den Status in der Gruppe bzw. deren Anerkennung zu sichern. Welchen Einfluss auf die emotionale Entwicklung es aber hat, wenn eine erfolgreiche Integration in die Gleichaltrigengruppe nicht gelingt, soll im Folgenden behandelt werden.

2.3.1.1 Das Selbstbild und der Einfluss der Peer-Gruppe auf die emotionale Entwicklung

Wie wichtig ist es für einen Schüler, soziale Anerkennung zu erfahren, dazuzugehören und das Gefühl zu haben, für andere eine wichtige Persönlichkeit zu sein? In einer Vielzahl von Veröffentlichungen ist übereinstimmend davon ausgegangen worden, dass besonders die Gruppe der Gleichaltrigen in der Lage sei, das Grundbedürfnis nach positiver Bewertung der eigenen Person zu befriedigen (vgl. Pettillon 1980). Befriedigende Kontaktmöglichkeiten würden die Entwicklung von Selbstsicherheit bewirken und die Bereitschaft und Fähigkeit fördern, Interaktionen mit anderen aufzunehmen. Demgegenüber würden abgelehnte und isolierte Schüler ständige Verunsicherungen ihrer selbst erfahren und seien so aller sozialer Gewissheit beraubt. Mitscherlich bringt aus tiefenpsychologischer Betrachtung die Problematik von Personen in sozialer Isolation auf den Punkt:

„Der drohende Verlust des Gruppenkontakts ist ein erschreckendes Erlebnis und löst panische Angst und jede erdenkliche Anstrengung aus, die Übereinstimmung wiederzufinden – nur nicht die zu einer besonnenen Kontrolle der Lage.“ (Mitscherlich zit. nach Pettillon 1980)

Auch Baus und Jacoby (1976) gehen in ihrem Buch *„Sozialpsychologie in der Schulklasse“* dezidiert auf die Bedeutung der Peer-Gruppe, im Falle dieser Untersuchung die Schulklasse, für das Selbstbild Heranwachsender und ihren Einfluss darauf ein.

Gruppenprozesse seien für die Entwicklung des Einzelnen im Austausch mit seiner Umwelt entscheidend (Baus und Jacoby 1976). Die Umgebung der Schulklasse löst die Eltern als Orientierungspunkt ab und gibt den Rahmen vor, in dem es sich zu bewähren gilt.

„Durch das Erfahren seiner Position innerhalb einer leistungsbezogenen, formalen Klassenstruktur und durch das Erleben seiner Rollen in der informellen ‚peer-group‘ erreicht der Schüler eine neue Identität.“ (Weinert zit. nach Baus und Jacoby 1976, S.155)

Der Schüler erhält von seiner Umgebung Rückmeldungen, entweder in Form von direktem oder indirektem Feedback, das ihm bei der Beantwortung der Frage ‚Wer bin ich?‘ hilft. Diese Frage ist besonders in der Phase des frühen Jugendalters von eminenter Bedeutung und für den Einzelnen nicht leicht zu beantworten. Naudascher (1977) postuliert die steigende Bedeutung der Rückmeldung der Umgebung für Heranwachsende mit zunehmendem Alter. In der

Sozialpsychologie wird dieser Frage nach dem Selbstbild und seiner Entstehung in der Lehre vom Selbstkonzept nachgegangen.

„Selbstkonzept, auch Selbstbild oder Selbstbegriff genannt, bildet das Gesamt der gespeicherten Informationen über die eigenen Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich in ,Einstellungen, Urteilen und Werthaltungen in bezug auf die eigene Person niederschlagen.“ (Baus und Jacoby 1976, S.155)

Durch die übersetzte Wahrnehmung von außen, die nach individueller Gewichtung integriert wird und in das Selbstbild einfließt, wird die Art und Weise, wie ein Mensch sich selbst sieht und seine Fähigkeiten einschätzt, nachhaltig beeinflusst. Nach Baus und Jacoby (1976) stehen der Person verschiedenen Informationsquellen zur Verfügung, der sich eine Person bedienen kann um Auskunft über sich selbst zu erhalten:

Erfahrungen wüchsen aus sozialen Vergleichsprozessen. Man vergleiche sich mit anderen und wird verglichen, dadurch werden Eigenbeobachtungen bestätigt oder korrigiert.

In der Kommunikation würden Eigenschaften zugeschrieben oder abgesprochen. Dies geschehe durch direktes oder indirektes, negatives oder positives Feedback. Allerdings sei neben der kognitiven Ebene auch die emotionale massiv betroffen. Durch Zuspruch oder Ablehnung werde dem Individuum signalisiert, wer es in den Augen der anderen wirklich sei. (ebd.)

Auch Watzlawick erwähnt diesen Tatbestand, wenn er schreibt, *„daß auch die Selbsterfahrung des Menschen (...) auf die Erfahrung von Beziehung, in der er einbezogen ist“* (Watzlawick 1969, S.29) beruht. Ein wesentlicher Teil des Selbstkonzepts entwickelt sich also in Abhängigkeit vom Urteil und der Bewertung für das Individuum signifikanter Personen. Dies beziehe sich nicht nur auf die Peer-Gruppe, sondern auch auf institutionalisierte Kontakte, denn die Art und Weise, wie Jugendliche sich in Rollen und Positionen des jeweiligen Bezugssystems einfügen, sei relevant für den Aufbau des Selbstkonzepts. Das Selbstkonzept gebe uns nicht nur ein momentanes Gefühl von uns, sondern wirke auf unser gegenwärtiges und zukünftiges Denken (vgl. Baus und Jacoby 1976).

„Personen mit einem negativen Selbstkonzept erleben eine übermächtige Umwelt, gegenüber der sie sich zur Ohnmacht verurteilt fühlen. Personen mit einem positiven Selbstbild hingegen fühlen sich der Umwelt gewachsen.“ (Baus und Jacoby 1976, S.158)

Die Bedeutung der Schulklasse erhält eine neue Dimension; das Kind erhält zwar in der Familie die Grundlage seines Selbstkonzepts, die entscheidende Bedeutung der Schulklasse für den Ausbau und die Stabilisierung desselben kann allerdings nicht überbewertet werden. In Interaktion mit der Schulklasse steht das Selbstbild vor einer Bewährungsprobe.

Die Wirksamkeit der Gruppe sei umso größer, je wichtiger sie für den Einzelnen ist. In einer von Baus und Jacoby (1976) zitierten Studie von Mussen geben 70% der Befragten an, dass die wichtigste Sache, die es zu lernen gäbe, die Fähigkeit zur Lösung des Problems, wie man mit Anderen auskommt, sei.

Auch dem Lehrer als Interaktionspartner komme, so Baus und Jacoby (1976), eine entscheidende Bedeutung zu. *„Vor allem ist sein vielfältiges Feedback für Bestätigung oder Verunsicherung“*

cherung von erheblichem Gewicht. Der Schüler leistet das, was der Lehrer ihm zutraut, von ihm erwartet. (ebd, S.159) Bleibt das Feedback von Lehrer- oder Mitschülerseite aus, so stellt das eine existentielle Bedrohung für das aufgebaute Selbstbild dar.

Baus und Jacoby: Folgen positiver und negativer Selbstkonzepte

Die sozialen Prozesse in der Schulklasse sind für die Entwicklung der Schüler, ihrer Persönlichkeit, ihrer Leistungsfähigkeit, ihres Sozialverhaltens von entscheidender Bedeutung.

Nach Baus und Jacoby (1976) weisen Schüler mit positivem Selbstkonzept folgende Merkmale auf:

- Sie zeigen ein hohes Maß an Selbstvertrauen, sind von sich überzeugt und halten sich für wichtig.
- Sie sind erfolgszuversichtlich und bewältigen schwierige Situationen ohne Angst.
- Sie behaupten sich gegen Beeinträchtigungen ihres Selbstkonzepts.
- Ihre Entwicklung zur Autonomie setzt früher und erfolgreicher ein.
- Negative Reaktionen auf non-konformistisches Verhalten erleben sie als Anerkennung und Bestätigung.
- Sie sind stärker leistungsmotiviert, erfolgsorientiert und erfolgreich.
- Sie zeigen ein selbstständiges, individuelles Leistungsstreben, weil sie sich stärker als Verursacher von Leistungen, kreativen Akten und Initiativen erleben.
- Sie sind stärker intrinsisch orientiert, wenn das die Schulpraxis nicht verhindert.
- Sie bevorzugen interne Befriedigungskontrollen und sind daher auf Zwang und Außenkontrolle wenig angewiesen.
- Sie weisen eine positive Korrelation mit der konsequenten Einhaltung von Regeln auf, allerdings in Verbindung mit gegenseitigem Vertrauen und Anerkennung.
- Sie suchen eigene Fehler Außen Umständen zuzuschreiben und neigen nicht zu vorschnellen Schulgefühlen.
- Sie sind im sozialen Bereich aktiver, erwarten, von anderen akzeptiert zu werden, und fühlen sich akzeptiert. Negative soziale Resonanz vermögen sie zu ignorieren, Fehl Wahrnehmung und andere Abwehrmechanismen zu kompensieren.
- Da sie sich von der Schulklasse akzeptiert fühlen, fühlen sie sich ihr auch stärker verbunden.

Schüler mit negativem Selbstkonzept hingegen weisen die folgenden Merkmale auf:

- Sie fühlen sich unwichtig, wertlos und ungeliebt; ihr Selbstwertgefühl ist durchgängig negativ.
- Gefühle der Unzulänglichkeit, Minderwertigkeit und Unsicherheit herrschen vor.
- Sie haben pessimistische Zukunftserwartungen.
- Sie neigen stark zur Selbstverteidigung oder Resignation.
- Sie weisen häufig Angstsymptome oder psychosomatische Störungen auf.
- Sie neigen verstärkt zu neurotischen Fehlentwicklungen, deren Symptom – vielleicht auch Ursache – ein negatives Selbstbild ist.

- Sie sind weniger bereit sich selbst zu akzeptieren.
- Sie sind gegenüber situativen Bewertungen anfälliger und suchen Fehler verstärkt bei sich.
- Sie sind misserfolgsorientiert und schnell entmutigt.
- Sie haben eine geringere Leistungsmotivation und geringere Fähigkeit zu kreativen Denkleistungen; sie bleiben lieber bei Routinearbeiten.
- Sie weisen Leistungsstörungen auf.
- Sie werden weniger von der Klasse akzeptiert; ihr soziometrischer Status in der Gruppe ist schlecht.
- Sie fühlen sich stärker isoliert und werden oft zu Außenseitern.
- Sie meiden ihrerseits soziale Kontakte.

Nach Pettiton (1980) kommt es durch die Ablehnung eines Schülers in der Klassengemeinschaft zu zirkulären Verstärkungsprozessen u.a. in Bezug auf das Sozialverhalten und das Selbstbild des Schülers. Abbildung 2 zeigt den zirkulären Verständigungsprozess zwischen ebendiesen Phänomenen. Die Verbindungspfeile zwischen den einzelnen Elementen stehen für die Wahrnehmungsvorgänge der Klasse und des betroffenen Schülers.

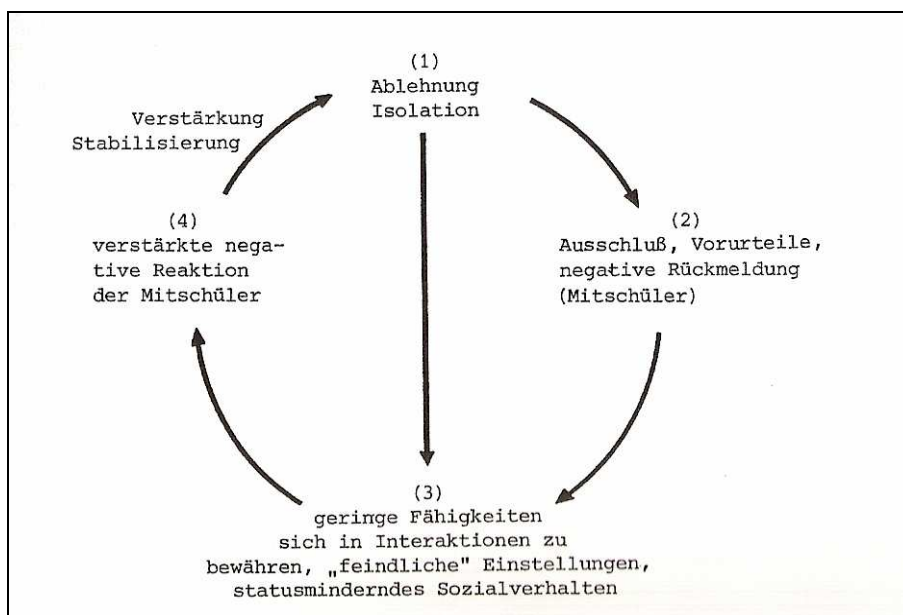


Abb. 2: Zirkuläre Verständigungsprozesse: Soziale Anerkennung und Selbstbild. (nach Pettiton 1980, S. 60)

Nach Pettiton (1980) bestehe auch ein Zusammenhang zwischen Popularität und Selbstvertrauen; erfahrene Ablehnung durch Gleichaltrige wirke sich negativ auf die Selbsteinschätzung aus. Die Einstellung zur eigenen Begabung werde zum Teil vom Ausmaß der sozialen Anerkennung bestimmt. In weiterer Folge seien Personen, die sich in der Einschätzung ihrer eigenen Person nicht sicher sind, weniger akzeptiert. Ungünstige soziale Positionen seien oft verbunden mit negativen Erwartungen der Mitschüler; diese nehmen Einfluss auf das Selbstbild der betroffenen Person.

Ebenso beschreibt Pettilon (1980) den Zusammenhang zwischen sozialer Anerkennung und Sozialverhalten, Abbildung 3 zeigt den Teufelskreis randständiger Schüler in Bezug auf ihr Selbstbild.

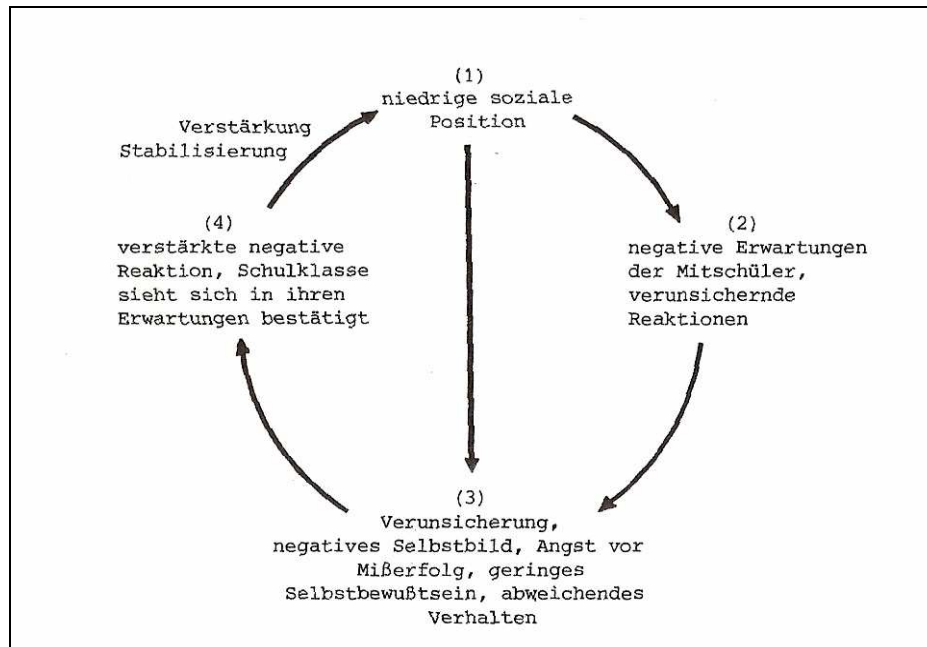


Abb. 3: **Teufelskreis des randständigen Schülers bezüglich Sozialverhalten** (nach Pettilon 1980, S.59)

Demnach führen geringe Partizipationsmöglichkeiten zu unrealistischer Wahrnehmung der Umwelt und bedingen unangemessenes Sozialverhalten. Isolierten Schülern wiederum falle es schwer, sich in andere einzufühlen und deren Perspektive einzunehmen, dadurch werde es erschwert, sich in Interaktionen partnergemäß zu verhalten. Akzeptierte Schüler versuche man zu verstehen, isolierte hingegen werden häufig Opfer vorschneller Beurteilungen und seien anfälliger für Vorurteile, da sie meist nur aus der Ferne beobachtet werden. Für Schüler mit geringem Ansehen sei es häufig am schwersten die sozialen Konflikte zu lösen, mit denen sie belastet sind; anerkannte Schüler hingegen verfügen über mehr kommunikative Kompetenz und sind aufgeschlossener; so falle es ihnen leichter Kontakte zu knüpfen und für Lösungen in Konfliktsituationen zu sorgen. Die Prozesse lassen sich durch die Umkehrung der Reaktion nachvollziehen, weshalb man in diesem Zusammenhang von einem Teufelskreis sprechen kann, der es für den Schüler nahezu unmöglich macht sich aus der Randständigkeit zu lösen.

Ähnliche Teufelskreise lassen sich in Bezug auf Leistungsfähigkeit und Schulangst beschreiben. Für den Zweck dieser Untersuchung werden die Ausführungen auf die oben genannten zwei Bereiche beschränkt. Wie eben beschrieben, führt Randständigkeit zu Konflikten mit dem Selbstbild, dies behindert die Fähigkeit zu kommunikativem, offenem Handeln. Dieser Zusammenhang macht es für Betroffene schwer aus dem Kreislauf auszubrechen. Aufgrund der Komplexität der Interaktionen in einer Klasse und ihrer Struktur als soziales System (Pettilon 1980), was im Folgenden beschrieben werden soll, ist es nicht einfach hier zu intervenieren. Eingriffe an einer Stelle habe weit reichende Konsequenzen für das ganze komplexe System.

2.3.2. Determinanten der Klassengemeinschaft

2.3.2.1. Die Schulklasse als Arbeitsgruppe

Baus und Jacoby (1976) unternehmen den Versuch einer klassifikatorischen Einordnung der Schulklasse.

Die Schulklasse sei als Arbeitsgruppe aufzufassen, die sich gezielt den Vorteil der Integration zu eigen mache. Der Beitrag des Einzelnen sei unterschiedlich aber unentbehrlich. Die Schulklasse als Arbeitsgruppe ist durch vier Annahmen charakterisiert:

- „Es besteht ein allgemeines Gruppenziel, das in Gruppenarbeit erreicht werden kann.
- Die in der Schulklasse normalerweise vorfindbaren Interaktionstypen sind von der Art, daß Gruppenarbeit stattfinden kann.
- Es ist bekannt, wie eine gewisse Effektivität in der Gruppe zustande kommt; im Hinblick auf welche Faktoren Effektivität erzielbar ist und für wen die Arbeit effektiv sinnvoll sein soll.
- Es gibt eine strukturelle Differenzierung nach Positionen und Rollen in der Gruppe, die im wesentlichen vom Prinzip der Arbeitsteilung geprägt ist.“ (Ulich zit. nach Baus und Jacoby 1976, S.41)

Für Weiss, der von Baus und Jacoby (1976) zitiert wird, sind Schulklassen mit *Zwangsaggregaten* gleichzusetzen. Ihr Entstehen sei durch die allgemeine Schulpflicht bedingt. Die Klassenlandschaft sein durch die Zufälligkeit elterlicher Wohnsitze und den Aufteilungskriterien der Schulleitung bestimmt. Der offizielle Lehrplan ist vorgegeben und der einzelne Schüler hat die Pflicht, in einem bestimmten Zeitraum ein gewisses Pensum zu bewältigen. Im Vergleich zu der eingangs erwähnten Schulklasse als Arbeitsgruppe ist hier eine Kooperation und Interaktion zwischen den Schülern nicht zwingend notwendig. In unseren Schulen, abgesehen von projektorientiertem Unterricht, wird das gemeinsame Erreichen eines Gruppenziels kaum gefördert. Im Gegenteil, Konkurrenz und Wettbewerb halten früh Einzug und Aufgaben sind so formuliert, dass Kooperation nicht notwendig ist, da jeder Schüler sie auch für sich selbst bewältigen kann.

3.3.2.2 Die Schüler-Schüler-Interaktion

Nach Pettilon (1980) wird das Verhalten zwischen zwei Schülern, A und B, durch drei Faktoren determiniert:

1. Die soziale Lernvergangenheit, die geprägt sei durch eine einzigartige Geschichte von sozialen Beziehungen und die die vorläufigen Einstellungen von Schüler A über sich selbst und über andere bestimme.
2. Die gegenwärtigen Sozialbeziehungen, besonders mit Eltern, Lehrern und Mitschülern.
3. Objektivierte Einflüsse (v. a. Medien)

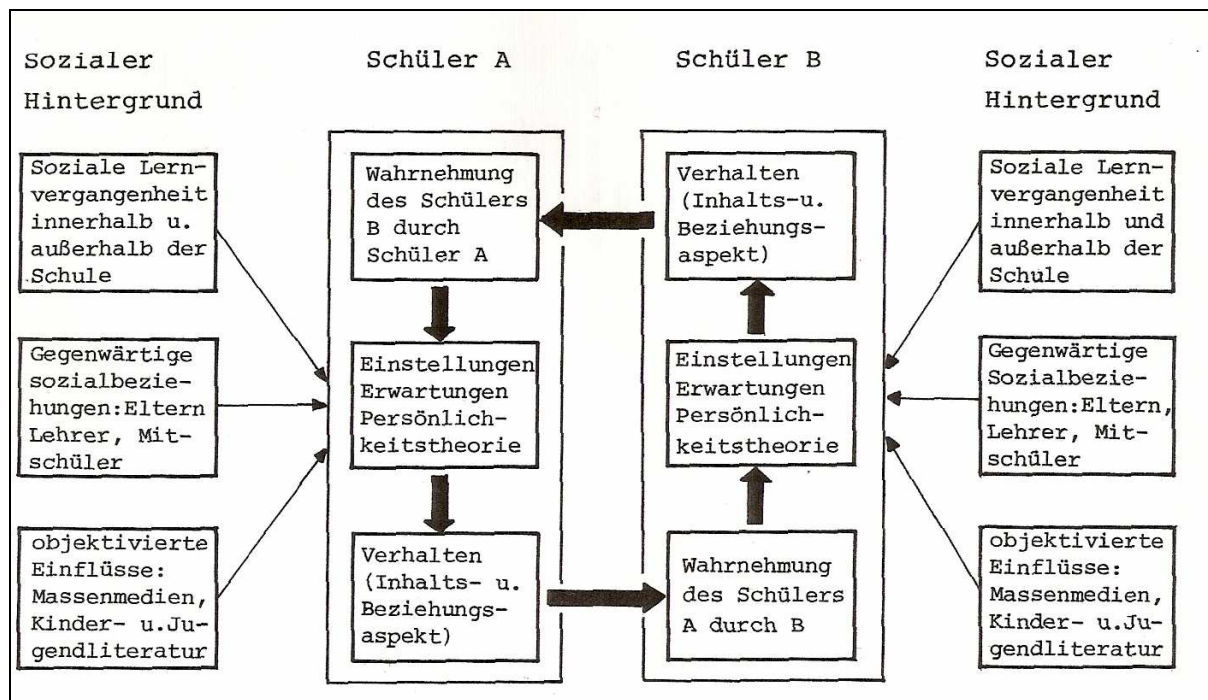


Abb. 4: Modell der Schüler-Schüler-Interaktion (aus Pettillon 1980, S.20)

Diese drei Faktoren determinieren die Art und Weise, wie A B wahrnimmt. Sie bewirken die Ausprägung sozialer Einstellungen und Verhaltensmuster, die, trotz der Verschiedenartigkeit von Situationen, zu Regelmäßigkeiten im Umgang mit anderen führen. Demnach, so Pettillon, nehme A seinen Mitschüler durch einen Filter wahr, der durch die Erfahrungen und Einstellungen geprägt sei, die A bis zu einem gewissen Zeitpunkt erworben habe. Das daraus resultierende Verhalten werde von B entsprechend dem Modell in Abb. 4 wahrgenommen und gemäß seiner Erfahrungen ausgewertet und in die Einschätzung und Überlegungen, über ein angemessenes Verhalten A gegenüber, miteinbezogen.

Es werde von einem kleinen Teil der Gesamtpersönlichkeit eines Schülers auf seine Persönlichkeit als Ganzes geschlossen. Ein unvollständiges Bild wird verwendet und wird zur Bewertungsgrundlage. Pettillon zeigt weiter, wie in S-S-Interaktionen versucht wird, Einfluss zu gewinnen, Beliebtheit zu erlangen oder eine Bestätigung über den Wert der eigenen Persönlichkeit zu erhalten (vgl. Pettillon 1980, S.21f).

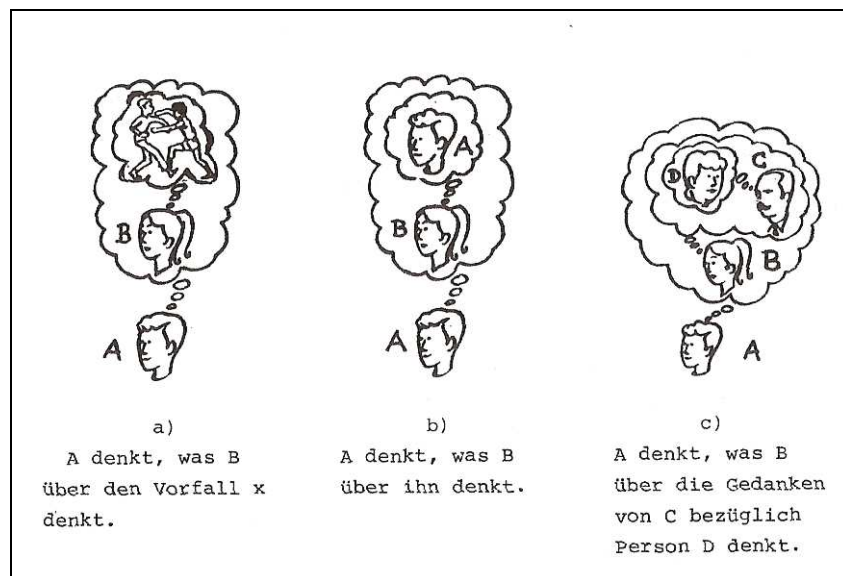


Abb. 5: Beispiele für rekursive Prozesse der Rollenannahme (nach Pettilon 1980, S.22)

Während des Kontakts entwickle A Aktivitäten, die auf das Wahrnehmungsverhalten von B gerichtet seien. Vor dieser Selbstpräsentation werde von A verlangt, möglichst genau voraussagen, wie B die Situation definiert. Er müsse dazu in der Lage sein, sich in die Gefühle und Gedanken von B hineinzusetzen, d.h. vorstellungsmäßig die Perspektive von B einnehmen. So versuche A die Situation einschließlich seiner eigenen Person mit den Augen des anderen zu sehen.

„Die Aussichten, die Gedanken, Gefühle und das zukünftige Verhalten von B zuverlässig voraussagen zu können, steigen in dem Maß, in dem die Sensibilität für verbale und nichtverbale Reize zunimmt und neben der Deutung allgemein gültiger Formen der interpersonellen Zeichen auch subtile personenspezifische Verhaltensmerkmale entschlüsselt werden können.“ (Weinstein, zit. nach Pettilon 1980, S.22)

Durch die Erfahrung dieses wechselseitigen Spiels in Beziehungen lerne der Schüler durch trial and error ein Repertoire an Techniken, wie man jemandem zu einem bestimmten Verhalten bewegen könne.

Hinter diesen interpersonellen Verhaltensweisen sollte das Bemühen des Schülers erkannt werden, eine günstige Bewertung der eigenen Person gegenüber herbeizuführen, bzw. diese aufrechtzuerhalten. Wie oben beschrieben, beeinflussen die Erfahrungen, die in den Interaktionen mit Mitschülern gemacht werden die Vorstellungen der Schüler über sich selbst und ihre Selbsteinschätzung. Ein Weg das eigene Selbst aufzuwerten sei es, seine Absichten und den von ihnen erwarteten Nutzen zu verbergen. Die Furcht vor dem Verlust sozialer Anerkennung, negativer Rückmeldung für die Selbsteinschätzung und den Verlust von Sympathie, hindere viele daran sich so zu äußern „wie man wirklich ist“, da häufig eine glückliche Fassade verlangt werde, die es verbiete, über persönliche Schwierigkeiten zu reden (vgl. Pettilon 1980). Mit zunehmendem Alter wird die Anpassung der Masken feiner und präziser, die Sammlungen von Masken werden größer und es würden immer feinere Differenzierungen erlernt (Pettilon 1980). Diese Erfahrungen haben Einfluss auf spätere soziale Einstellungen und das Kon-

taktverhalten. Es sei auf Jackson verwiesen (siehe Kapitel 3.2.3.), der, wie eingangs erwähnt, den Begriff des „heimlichen Lehrplans“ geprägt hat. Misstrauen und die Erfahrung, nicht so sein zu können wie man ist, ist demnach Ergebnis des auf Konkurrenzverhalten und Konformität abzielenden heimlichen Lehrplans.

Das Bewusstsein der eigenen Masken mache es für den Schüler schwierig zu entscheiden, ob die von ihm an anderen wahrgenommenen Seiten der Person selbst oder einer getragenen Maske entsprechen. Die Einsicht, dass es in bestimmten Situationen notwendig ist, sich zu verstellen, würde bestärkt. In der Schule würden formelle und informelle Verhaltensvorschriften entwickelt, die für den Einzelnen als Orientierungsrahmen dienen um zu wissen, wie man sich welcher Form zu präsentieren hätte (vgl. Pettilon 1980).

2.3.2.3. H. Pettillon: Die Schulklasse als soziales System

Das von Pettilon (1980) vorgestellte Modell der Schulklasse als soziales System ermöglicht es „häufig wiederkehrende Handlungsmuster, entsprechende Akteure und Situationen zu registrieren, um Gesetzmäßigkeiten in Form von Gewohnheiten zu erkennen...“ (ebd. S.25) und so die zur Erklärung sozialer Vorgänge nötigen Elemente zu benennen.

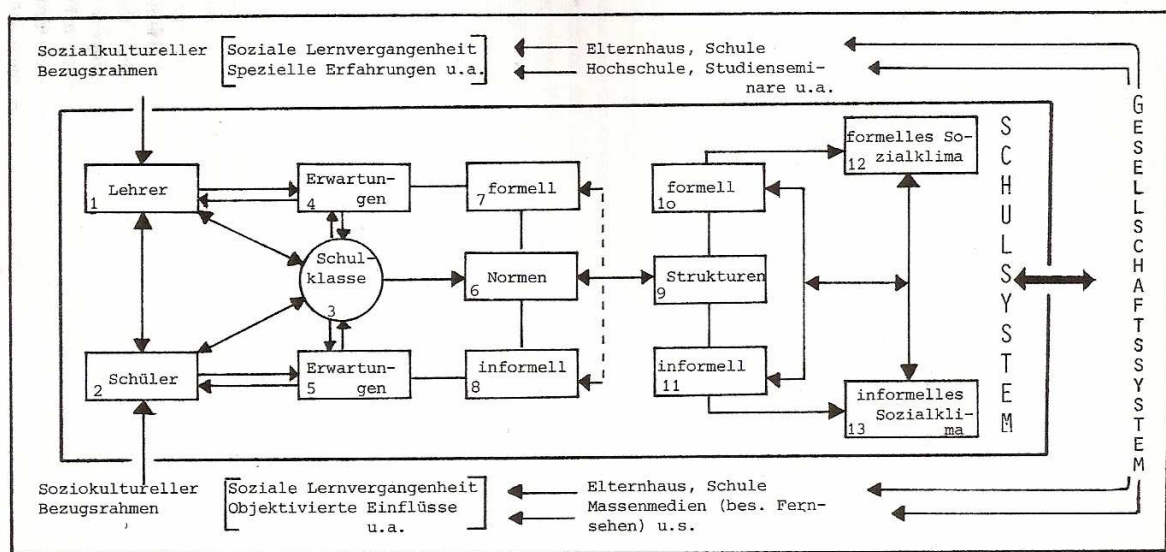


Abbildung 6: **Die Schulklasse als soziales System** (aus Pettilon 1980, S.26)

In Abbildung 6 wird die Beziehung der in einer Schulklasse für soziale Vorgänge bedeutsame Elemente zueinander dargestellt. So wird versucht sichtbar zu machen, wie sich diese Wechselseitig beeinflussen. Die Darstellung der Schulklasse als Netzwerk vielfältiger Interaktionen versucht zu verdeutlichen, dass die Veränderung eines Elements die Veränderung des ganzen Systems beeinflussen könne.

Zentrale Bedeutung kommt in diesem Modell der Dreiecks-Beziehung zwischen Lehrer (1), Einzelschüler (2) und Schulklasse (3) zu. Innerhalb dieses Dreiecks erfolgen die Vermittlungsprozesse zwischen institutionellen Ansprüchen und personalen Bedürfnissen. Der Lehrer habe die Aufgabe, die in gesellschaftlichem Rahmen getroffenen Vorstellungen über Zielsetzungen der Schule im Umgang mit Schülern zu verwirklichen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung

zeige, ähnlich der Schüler-Schüler Interaktion (vgl. Kapitel 3.3.2.2), wechselseitig aufeinander bezogene Verhaltensweisen (1↔2), wobei der Inhalt vom Lehrer bestimmt werde; der Lehrer aber beziehe sich auf die gesamte Klasse (1↔3). Der einzelne Schüler sei größtenteils mit seinen Mitschülern in Interaktion, werde von diesen beeinflusst und beeinflusst auch seinerseits, durch seine Individualität, die Ausprägung von Gruppenmerkmalen. (2↔3) Die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler stehen mit den Erwartungen (4), die der Lehrer an die Schulklasse heranträgt im Widerspruch, da ein Lehrplan zu erfüllen ist und die Unterrichtszeit der Auseinandersetzung mit dem Stoff vorbehalten ist, und können nicht erfüllt werden. Andererseits können die Schüler diese auch nicht verneinen und so ergebe sich in der Schulklasse eine Unterteilung in zwei Bereiche:

Der *formelle Bereich*, der die Umsetzung der institutionellen Ansprüche verfolgt und gewährleistet. Er werde durch die Anwesenheit des Lehrers repräsentiert, der als Vermittler von Wissen und als Aufsichtsperson fungiere.

Der *informelle Bereich*, der die Erwartungen der Schüler (5) verkörpere und sich ohne Einfluss des Lehrkörpers entwickelt (ebd.).

Der Lehrer ist, aufgrund seiner in der Hierarchie übergeordneten Position, in der Lage, die von den Schülern an ihn gestellten Erwartungen zu ignorieren, die Schüler hingegen bemühen sich in hohem Maße diesen gerecht zu werden, zum Beispiel durch die Antizipation von Reaktionen (s. o.). Mit zunehmender Anzahl und Intensität der Interaktionen entstehen aus den genannten Bereichen *Normen*. Baus und Jacoby beschreiben diese als Verhaltensvorschriften, „die von der Mehrzahl der Gruppenmitglieder als verbindlich angesehen werden und sich auf Verhalten und Einstellungen beziehen, die für die Interaktion in Gruppen relevant sind“ (Baus und Jacoby 1976, S.56). Die Inhalte dieser Verhaltensvorschriften und die dahinter liegenden Wertvorstellungen sind durch bestimmte Strukturen (8) bedingt. Diese seien Muster gegenseitiger Beziehungen, Beurteilungsgewohnheiten, Muster affektiver Beziehungen, kurz gemeinsamer Regelmäßigkeiten, die je nach Normen des formellen und informellen Bereichs variieren (vgl. Pettilon 1980). Sie werden individuell erlebt, bilden aber gleichzeitig einen Teil, der allen Schülern in der Klasse gemein ist, das Sozial- oder Klassenklima (12, 13).

Klassenklima

„Wir fühlen uns in einer Gruppe wohl, können unsere Energie leicht der gemeinsamen Aufgabe zuwenden, uns leicht mit den Mitgliedern verständigen, und wir mögen die Mitglieder (...) in anderen Gruppen erleben wir das Klima als frostig, es kommt zu keiner guten Verständigung, es gibt Statuskämpfe und Missverständnisse und wir sind froh, wenn wir wieder draußen sind.“ (Sanders zit. nach Pettilon 1980, S.51)

Anders als in dieser Beschreibung von Sanders ist es für Schüler nicht möglich aus der ihnen zugeteilten Schulklasse wieder auszusteigen. Die Konstellationen bleiben, zumindest für einige Jahre, die gleichen, gesetzt dem Fall das Klima ist frostig, kann diese Zeit sehr lang werden. Was genau beschreibt das soziale Klima einer Klasse? Durch das gemeinsame Erleben vielfältiger Interaktionen entsteht in Klassen eine gemeinsame Form der Erlebnisverarbeitung. (vgl. Pettilon 1980). Diese wird von allen individuell erlebt, doch hat dieses Erleben einen

Teil, der allen gemeinsam ist. Dieser allen gemeinsame Erlebnisanteil, bzw. die diejenigen Ausschnitte aus der Gesamtheit der Eindrücke, die von allen wahrgenommen werden und sehr ähnliche Reaktionen auslösen, können als Klassenklima bezeichnet werden (ebd.).

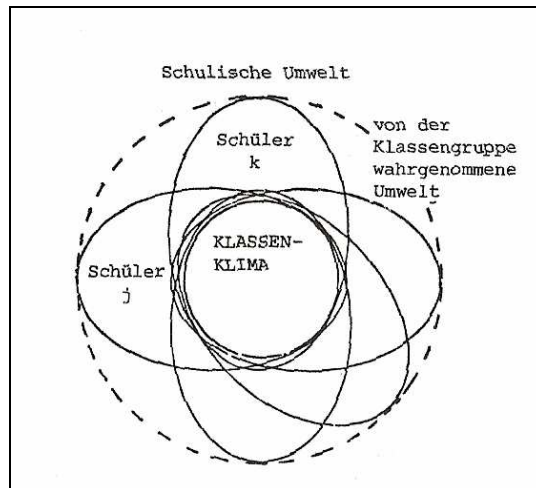


Abb. 7: **Modell zur Veranschaulichung des Klassenklimas** (Dreesmann, zit. nach Pettilon 1980, S.52)

In Abb. 7 stellt der Kreis die Gesamtheit an Eindrücken dar, die von der Gruppe wahrgenommen werden. Die Ellipsen veranschaulichen die Verarbeitungsprozesse einzelner Schüler. Der überlappende Teil steht für die Gemeinsamkeit der Wahrnehmung und des Erleben der schulischen Umwelt.

Nach Pettilon ist das optimale Gruppenklima durch das Auftreten von vier Phänomenen zu charakterisieren:

Bereich Entscheidung/ Einfluss/ Macht

Sehr viele Schüler würden an Gruppenentscheidungen beteiligt, die Unterdrückung Schwächerer sei gering; kreative Einfälle würden zur Entscheidungsfindung herangezogen; bestimmte ‚Gruppenämter‘ würden nur über die Zustimmung der Mehrheit der Gruppe vergeben, Sensibilität gegenüber unberechtigten Machtansprüchen sei sehr ausgeprägt. Personen, die dem Zusammenhalt der Gruppe und der Förderung konstruktiver Konflikte dienen, würden von den Mitgliedern besonders geschätzt. Selbstverständlichkeiten bezüglich der Regelmäßigkeit von Entscheidungsfindungen durch einige wenige Personen würden kritisch hinterfragt. Vorrechte einzelner Schüler wären nicht akzeptiert.

Bereich Kommunikation

Das Kommunikationsnetz sei wenig zentralisiert, es bestehe prinzipiell für jeden Schüler die Möglichkeit, mit allen Schülern Informationen auszutauschen. In seltenen Fällen würden einigen Mitgliedern wichtige Informationen vorenthalten. Kreatives und aktives Zuhören würde praktiziert. Nichtverbale Signale würden angemessen interpretiert. Probleme, die Schüler beschäftigen, könnten öffentlich geäußert werden. Metakommunikation würde praktiziert. Der Rückzug hinter Masken erfolge weniger häufig, die Furcht ‚sein Gesicht zu verlieren‘ sei geringer; Versuche, durch Unwahrheit zur Befriedigung eigener Bedürfnisse zu kommen, seien seltener. Spielregeln für gemeinsame Gespräche seien entwickelt und würden eine gerechte

Beteiligung und Rededauer gewährleisten. Kritik würde ertragen, Angst vor negativen sozialen Konsequenzen sei weniger ausgeprägt. Redehalten und den dahinterstehenden Absichten würde mehr Aufmerksamkeit gewidmet als Pose und Perfektion des Vortrages.

Bereich Erwartungen/ Rollen/ Vorurteile

Erwartungen über das Zukünftige würden intensiven Interaktionen mit Mitschülern entspringen. Erwartungen seien jederzeit revidierbar. Die Zuordnung bestimmter Schüler zu bestimmten Kategorien erfolge selten. Negative Typisierungen würden gegen die Gruppennorm der ‚fairen Interaktion‘ verstoßen. Es bestehe die Tendenz, Mitschülern zu helfen negative Rollen abzulegen. Jeder Schüler verfüge über genügend Handlungsspielraum, um die Erwartungen der Gruppe über seine Leistungsfähigkeit und Attraktivität als Interaktionspartner zu verbessern. Die Schulklasse als Publikum zeige Verhaltensweisen, die den Einzelnen ermutigen, seine Fähigkeiten weitgehen zu entfalten.

Bereich Sympathie/ soziale Anerkennung

Es würde Kontakt zu allen Schülern, unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft, schulischer Tüchtigkeit u. a. gesucht. Die Chancen, soziale Anerkennung zu finden, würden sich nicht auf wenige Persönlichkeitsmerkmale konzentrieren, sondern leiten sich ab aus den Eigenschaften der gesamten Persönlichkeit. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit sei sehr ausgeprägt. Im Kontakt zu ‚andersartigen‘ Schülern sei man geneigt, eine Ergänzung und Bereicherung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwarten. Außenseiter und Schüler, ‚um die sich alle reißen‘ würden nur kurzfristig auftreten, die Gruppe sei um deren Integration bemüht. Gefühle der Zuneigung könnten offen geäußert werden. Die Angst, durch Offenheit soziale Anerkennung zu verlieren, sei wenig ausgeprägt.

Die Inhalte dieses Katalogs zur Charakterisierung eines erstrebenswerten Gruppenklimas entstammen wissenschaftlichen Abhandlungen über Ziele und Inhalt sozialen Lernens. In der Praxis würden die genannten Phänomene nicht in dieser Ausschließlichkeit vorkommen und sei nur in Ansätzen umzusetzen (vgl. Pettilon 1980).

Normen

Im Laufe der Gruppenfindungsprozesse, die in einer Klasse ablaufen, kommt es zur Ausprägung von Normen. Normen können als Verhaltensvorschriften oder Erwartungen mit Verbindlichkeitscharakter gesehen werden (vgl. Pettilon 1980). Sie beinhalten etwas Verbindendes, die Gruppe wird geeint. Es handle sich um ungeschriebene Gesetze, deren Einhaltung unabdingbar ist. Ihr Nicht-Befolgen wird bestraft. Sie beinhalten Formen der Sanktionen, von denen Gebrauch gemacht wird, wenn der Einzelnen den Raum ihrer Befolgung beachtet oder verlässt. Wie geht es aber dem randständigen Schüler? Normen sind ungeschrieben, sind nicht öffentlich, somit auch nicht für jedermann zugänglich. Ist es möglich, sich konform zu etwas zu verhalten, von dem man nichts weiß, von dem man ausgeschlossen ist? Es handelt sich um einen Teufelskreis.

Durch Normen werde zum einen dafür gesorgt, dass bestimmte Interaktionsabläufe nach geregelten Spielregeln ablaufen können, zum anderen sei ein Grund zur Einhaltung der Normen der Wunsch der Schüler, in ihren Einsichten bestätigt zu werden (Pettilon 1980). Hier

diene die Klasse als Bestätigungsfeld. Derjenige, dem diese soziale Gewissheit fehlt, ist nur in beschränktem Maße handlungsfähig.

Es gilt, formelle und informelle Normen zu differenzieren; erstere werden von Lehrern als Vertretern der Institution gemacht und sie beinhalten, welche Erwartung das Schulsystem an den einzelnen Schüler stellt. Zweitere beschreiben die von den Schülern selbst aufgestellten Verhaltensvorschriften. Im Folgenden soll, in Anlehnung an Pettillon (1980) gezeigt werden, wie sich beide wechselseitig beeinflussen und welche Faktoren zu ihrer Einhaltung beitragen.

Formelle Normen

„Von dem Augenblick an, in dem der Schüler seine Schule betritt, wird er auf verschiedenartige Weise mit Normen konfrontiert, die ihm verschiedenartige Verhaltensweisen vorschreiben (...) Die Verteilung der Fächer und Lehrstunden über Tage, Wochen und Jahre schreibt vor, wann er sich mit bestimmten Stoffen zu beschäftigen hat, lehrt ihn Interessantes und Uninteressantes wie ein Fatum hinzunehmen, auf ein Klingelzeichen hin eine Beschäftigung einzustellen oder zu wechseln, seine außerschulischen Erfahrungen und die daraus resultierenden Lernwünsche zurückzustellen.“ (Rülcker/Rülcker zit. nach Pettillon 1980, S. 30)

In einem jahrelangen Prozess der Leistungserbringung und -prüfung lerne der Schüler fundamentale Arbeitstugenden. Dabei werde die Bereitschaft, die Erwartungen der Schule zu erfüllen weder zum Ziel schulischen Unterrichts gemacht noch seien sie in einem Curriculum fixiert. Hier soll auf Jackson verwiesen werden, der in diesem Zusammenhang von einem *heimlichen Lehrplan* spricht (vgl. Kap. 2.3.2.). Dabei sind die sozialen Formen innerhalb derer und durch die die Schüler lernen wichtiger als die Inhalte. Das Leistungsprinzip und die damit verbundene Aneignung des Konkurrenzverhaltens bewirken, dass die Schulleistungen zu einem der wichtigsten Ziele im Leben der Schüler werden. Hierbei werde gelernt, auf Kosten anderer Erfolge zu erzielen, Angst vor dem Erfolg des Konkurrenten sei eine Folge des heimlichen Lehrplans (vgl. Pettillon 1980). Mit zunehmendem Alter lerne der Schüler sich dem Anpassungsdruck der Schule dadurch zu entziehen, dass er die Schülerrolle spiele. Man lerne Techniken, seine Unwissenheit zu überspielen und übe sich in der Kunst, den Lehrer einzuwickeln und ihn mit möglichst geringem Aufwand zufrieden zu stellen (ebd.).

Informelle Normen

Im Verlauf vielfältiger Interaktionen entwickeln die Schüler Vorstellungen darüber, wie man untereinander zu handeln, fühlen und denken hat (ebd.). Es handle sich um ungeschriebene Gesetze, deren Verletzung durch den Entzug von Sympathie, sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit bestraft wird. Es sei anzumerken, dass sich in unterschiedlichen Leistungsgruppen auch unterschiedliche Normen herausbilden. In einer Klasse beispielsweise, in der es angesehen ist, gute Leistungen und Noten zu erzielen, werden es weniger strebsame Schüler schwerer haben als in einer Klasse, in der es Bonuspunkt für Klassenclowns gibt und sehr eifrige Schüler als ‚Streber‘ abgestempelt werden.

Ein entsprechender Erfolg hängt, nach Pettillon, von drei wesentlichen Faktoren ab, wenn ein Schüler neu in eine Klasse kommt:

1. von der Fähigkeit, erwünschte und von der Gruppe als besonders wertvoll angesehene Aktivitäten zu erbringen.
2. von der exakten Wahrnehmung der Erwartung durch angemessene Beobachtung und zutreffende Schlussfolgerungen von beobachtbaren auf nicht zugängliche Merkmale (vgl. Kap. 3.3.2.2.)
3. von dem Ausmaß der Bereitschaft, sich einem bestimmten Anpassungsdruck zu beugen, indem soziale Anerkennung gegen die Beibehaltung individueller Überzeugungen und Werthaltungen abgewogen wird (ebd).

Für den Neuen stelle sich die Aufgabe, mit seinen bereits gelernten Fähigkeiten aus gegenseitigem Abtasten von Erwartungen und Zuschreibungen Informationen zu erhalten, die ausreichen, um einigermaßen befriedigend an Gruppenaktivitäten teilnehmen zu können.

2.3.3. System-funktionalistische versus sozial-konstruktivistische Effekte?

In weiterer Folge stellt sich die Frage nach der Konstruktion von Marginalisierung, Marginalisierung ist keine Eigenschaft, kein Zustand der gegenwärtig ist, sondern sie wird konstruiert. Unterschiede bestehen nicht a priori, sondern werden ebenfalls konstruiert. Es gilt, die Konstruktionsmodi der Schüler aufzuzeigen, zu beleuchten und zu erforschen, und dies wird Kern des Untersuchungsteils der vorliegenden Arbeit sein.

Erster Theorietypus ist der **system-funktionalistischer Ansatz** (vgl. Parsons 1951, Dreeben 1980, Jackson 1968) der Marginalisierung als die Folge system-funktionalistischer Effekte sieht, die sich als Inszenierung im Rahmen der Sozialisation äußert. Das System gebietet hier Ungleichheit, im Laufe der Sozialisation wird gelernt, dass es Personen gibt, die am Rande zu stehen haben, weil sie nicht der internalisierten Norm, wie auch immer diese geartet ist, entsprechen. Marginalisierung passiert passiv und unbewusst und es stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich ist dieses Phänomen, das im systemfunktionalistischen Ansatz seine Ursache in der Sozialisation und den angelernten Denk- und Verhaltensweisen hat, ja sogar eine Funktion erfüllt und für das Funktionieren des Systems in all seinen Facetten unablässig ist, durch pädagogische Interaktion abzuändern.

Im Unterschied zu dem systemfunktionalistischen Ansatz geschieht die Konstruktion von Marginalisierung in der **sozial-konstruktivistischen Ansatz** (Pettillon 1980, Baus u. Jacoby 1976) durch eine Art Sinngenerierung also Leistung der Beteiligten. Marginalisierung stellt eine Leistung von Personen dar und passiert aktiv, bewusst und „at will“, hängt also von Merkmalen, Verhaltensweisen und Einstellungen der Ausgegrenzten bzw. der Ausgrenzenden ab.

Wie oben beschrieben ist ein erfolgreiches Abschneiden in Schüler-Schüler-Interaktionen, um den Filter des anderen zu seinen Gunsten zu beeinflussen, genauso wichtig wie die Kenntnis der formellen und besonders der informellen Normen, die eine ungeschriebene, für manche Schüler unzugängliche Gebrauchsanweisung für das Verhalten darstellt und die Bewegung innerhalb der Gruppe beeinflusst. Ohne Zugang zu den gruppeninternen Spielregeln ist es nicht möglich sich einzubringen und somit soziale Akzeptanz zu erreichen.

Es soll betont werden, dass keiner von beiden Ansätzen in weiterer Folge bestätigt, widerlegt oder ausgeschlossen werden soll. Beide Theorietypen sollen weder verifiziert noch falsifiziert werden, beide sind anwendbar, denn je nach „Theoriebrille“ rückt ein Konstruktionsmodus in den Vordergrund und der Fokus verschiebt sich. Es geht darum zusätzliche Erläuterungsbeiträge zu liefern, die empirische Beobachtung soll anhand der Theorie erläutert und ähnlich dem „**multiple reading**“ interpretiert werden.

2.4. Zur Erforschung der Schülersicht

Es wurde gezeigt, welche Auswirkungen soziale Ablehnung haben kann, allerdings wurde das Phänomen der Marginalisierung bisher nur von außen betrachtet. Überblickt man die Forschungslage, so fällt auf, dass die Meinung von Kindern und Jugendlichen, die tagtäglich in die Schule gehen, unterrepräsentiert ist. Diese Arbeit soll nun einen Perspektivenwechsel wagen. Ausgehend von der Annahme des Schülers als Experten seiner Umwelt (Zinnecker 1999) sollen Schülermeinungen zum Thema Ausgrenzung eingeholt werden. Aus diesen Aussagen lassen sich möglicherweise Schlussfolgerungen zum Thema Ausgrenzung und deren Ursachen bzw. Folgen ziehen.

2.4.1. Die Schülersicht als Gegenstand pädagogischer Forschung

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand ein Paradigmenwechsel statt, der vor allem durch Ellen Key und den durch sie geprägten Terminus der „*Pädagogik vom Kind aus*“ herbeigeführt wurde. In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung richtete sich bis in die 1980er Jahre der Fokus von außen **auf** das Kind, mittlerweile kann man von subjektorientierter Forschung sprechen, die **vom** Kind selbst ausgeht. Dieser Wechsel begünstigte die Erhebung von Schülermeinungen und so liegen mittlerweile Berichte über Forschung v.a. zum Thema Schul- und Unterrichtqualität (vgl. hierzu Petillon 1987) vor, die die Schülerperspektive zum Mittelpunkt ihrer Forschung machen oder sie gleichberechtigt neben andere Perspektiven stellen, Kinder werden als Experten ihrer Umwelt, als Wissende im Rahmen ihrer kindlichen Entwicklungsphase und Lebenswelt betrachtet (vgl. Zinnecker 1999).

2.4.1.1. *Pupil Consultation*

Zum Mittelpunkt seiner Forschung macht auch Jean Ruddock (2007, 2004) die Anhörung von Schülermeinungen. In ihren Publikationen *Improving Learning through Consulting Pupils* und *Consulting Pupils – What’s in it for Schools?* Beschreibt er die potentiellen Vorteile und Auswirkungen der im Gespräch mit Schülern an den Tag gelegten Aussagen über das Lehren und Lernen in der Schule und erkundet ihre Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen:

- Die Bedeutung der Einbindung von Schülern in einen zielgerichteten Dialog über das Lehren und Lernen.
- Die Rolle der Schülermeinung im Forschungsprozess um neue Wege der Schulqualitätsverbesserung zu entwickeln.

- Die Auswirkungen der Anhörung und Beteiligung der Schüler im Unterricht als Grundsatzbeitrag zur Demokratie.

Durch Beispiele von Schüleranhörungsinitiativen in Grundschulen und weiterführenden Schulen zeigt der Autor wie die Berücksichtigung von Schülermeinungen die Sicht auf Lehre und Lernen verändern und zur Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen kann.

Schülerbeteiligung könne zu einer Transformation der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie zu signifikanten Verbesserungen der Lehrpraxis führen und Schülern neuen Sinn für sich selbst als Mitglieder der Lerngemeinschaft geben. Sie sei in England das Herzstück der gegenwärtigen Bildungspolitik und beinhalte eine wesentliche Dimension politischer Bildung und personalisierten Lernens (vgl. Ruddock/ McIntyre 2007).

Gewisse Einschränkung seien in Bezug auf gängige Forschungsliteratur zu beachten, denn so wertvoll die gewonnenen Informationen auch seien, die Forschung vernachlässige oft einen wichtigen Aspekt des Lehrens: Es sei persönlicher Natur und so habe jeder Forscher zu entscheiden in wieweit die gewonnenen und verallgemeinerten Informationen unmittelbare Hilfe für die Schüler im persönlichen Bereich bereitstellen zu können. Diese Informationen seien oft sehr weit von der Praxis entfernt und zu verallgemeinernd um greifbare, praxisnahe Lösungsansätze zu beinhalten. Schülerbeteiligung und Befragung könne weiter reichen und konkrete Ideen den Schulalltag betreffend reflektieren, des Weiteren aufzeigen wie er verbessert werden könne. Wo Forscher Wert auf Schülermeinung legen, liege es an ihnen herauszufinden, wie diese am besten zu beforschen seien. Dies unter Beachtung aller Aspekte in punkto Praktikabilität, Authentizität und Pflichten den Schülern gegenüber (z.B. die Gewährleistung der Anonymität der Befragten), die damit verbunden seien (ebd).

„ Teachers should embark on pupil consultation only if they have a genuine desire to hear what pupils have to say and a firm commitment to try to use what pupils say to improve teaching and learning in their classroom. (...) This promise of a new relationship, in which pupils' views are apparently taken seriously, will be highly attractive to pupils. Significantly benefits are likely if this promise is being kept.” (Ruddock, J./ McIntyre D. 2007, S.35)

Auch Zinnecker geht davon aus, dass es zu einem vertieftem Verständnis des Schulalltages beitragen kann, nicht nur die kritischen Situationen der „Vorderbühne von Schule“, die von Lehrern bedeutsam gehalten werden, zu beachten, „sondern auch jene Szenen und Ereignisse der ‚Hinterbühne‘, in denen das Unterleben der Institution von Schülern thematisiert wird zu untersuchen“ (Zinnecker 1978, 34). Lernbereitschaft und Motivation werden von den Geschehnissen der Hinterbühne beeinflusst, sie bestärken oder hemmen den Schüler in seiner Entwicklung; positives Feedback auf informeller Ebene wirkt sich positiv auf das Selbstbild und somit auf das Selbstwertgefühl aus (vgl. Kapitel 3.3). Diese Geschehnisse der Hinterbühne bleiben dem Lehrkörper und auch den Eltern verborgen, sei es, weil die Schüler nicht die richtigen Worte finden, um ihre Situation zu beschreiben oder weil Zwischenmenschliches im Unterricht als Nebeneffekt betrachtet wird. Dass die Sicht der Schüler dabei hilft die Bedürfnisse der Adressaten der Institution Schule zu erfassen und diesen gerecht zu werden, betont auch Fromm:

„Zwischen Pädagogen gibt es zwar deutliche Unterschiede in den jeweiligen Zielvorstellungen und entsprechenden Akzentuierungen, die sich darauf beziehen, was man von Schülern wissen müsse und wie dieses Wissen geschaffen werden könne. Einigkeit besteht aber offenbar darüber, daß konkrete Kenntnisse über die Sicht von Schülern notwendig sind, um den Erfolg pädagogischen Handelns zu sichern.“ (Fromm 1987, S. 4)

Über Schüler wird gesprochen, die Lehrer versuchen sich in sie hineinzusetzen, um verständnisvoll mit ihnen umzugehen zu können, dennoch werden Schüler als Experten ihrer Umwelt vernachlässigt. Denn, so Fromm, wird von einer Dichotomie von wissenden Pädagogen einerseits und (noch) unwissenden Schülern andererseits ausgegangen (ebd.). Zinnecker sieht dies im Zusammenhang mit der Tatsache, dass Kinder, von Erwachsenen abhängig, in der Schule auf das Leben als Erwachsener vorbereitet werden und letztlich machtlos sind; Gewicht habe nur das Wort der Erwachsenen (vgl. Zinnecker 1982, S.8). Lehrer haben häufig keine genaue Vorstellung von der Sicht der Schüler, es ist ihnen als Erwachsenen nicht möglich den Standpunkt der Schüler einzunehmen (vgl. Fromm 1987). Entscheidungen werden über deren Köpfe hinweg getätigt, zwar nach bestem Wissen und Gewissen, nach den neusten didaktischen und pädagogischen Erkenntnissen, allerdings haben die Schüler selbst kaum bis wenig Möglichkeit zur Rückmeldung, sei es aus den zuvor genannten Gründen, aus Zeitmangel oder auch aus mangelnder Bereitschaft der Schüler.

Es gibt Annahmen darüber wie Schüler die Dinge sehen und was sie brauchen, doch in den meisten Untersuchungen werden die Schüler von außen klassifiziert und der Fremdsicht unterzogen. Fromm kommentiert diese Arbeiten kritisch und differenziert, es sei schon oft davon ausgegangen worden, die Sicht der Schüler zu kennen (ebd.) Die von ihm analysierten Konzepte (H. Blankerts, W. Brezinkas, B. Ottos, H. Nohls u.a.) drehen sich nur am Rande um den Schüler und um seine subjektive Sicht, die Autoren gehen hingegen von dem aus, was sie den Schülern als „*eigentliches*“ Interesse unterstellen (Fromm 1987, S.179).

2.4.2. Die Bedeutung von Schülerangaben

Doris Bocka zeichnet in ihrem Buch „...guter Unterricht ist schwer zu halten“ (2003) die Bedeutung der Schülersicht anhand vier Argumentationssträngen nach, die im Folgenden aufgegriffen und zusammenfassend dargestellt werden.

1. *„Schülerinnen und Schüler sollen zu Wort kommen, da für sie der Unterricht gestaltet wird.“*

Die Autorin bezieht sich hier auf Zinnecker (1982) und Fromm (1987), die betonen, dass über Kinder schon viel geschrieben worden sei, man allerdings von Schülern selbst wenig lese und höre bzw. ihre subjektive Sicht kaum behandelt werde. Die Schülersicht solle ernst genommen werden, sie könne einen spezifischen Beitrag zu Schulverbesserung leisten, da sie von den Experten selbst komme, die täglich das Forschungsfeld gestalten und erleben. Die Schüler sind in der Überzahl und für sie wird Schule gestaltet, sie sind somit die Hauptadressaten schulischer Bemühungen und sie sind, es die täglich einer Fülle von Interaktionen, die auf verschiedenen (Rang)Ebenen ablaufen und somit auch spezifische Verhaltensnormen verlangen, ausgesetzt sind. Gleichzeitig sind sie die Hauptadressaten

schulischer Forschung und schülerzentrierten Unterrichts. Fromm gibt zu bedenken, dass in der Pädagogik ein Bild von Schülern als „einseitiges Mängelwesen“, das an Legasthenie oder Schulangst leidet, geliefert werde (Fromm zit. nach Bocka 2003, S.42), das sich negativ auf die Glaubwürdigkeit der Schüleräußerungen auswirke.

2. *„Die Meinungen der Schülerinnen und Schüler sollen auch aus demokratischen Gründen berücksichtigt werden.“*

Im Sinne der Schulpartnerschaft sollen alle an der Schule Beteiligten zu Wort kommen, gemeint sind Eltern, LehrerInnen und Schülern. Während die Eltern über nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Schulgeschehen verfügen, besonders im Hinblick auf die Privatisierung des Schulsystems und den daraus resultierenden wachsenden Konkurrenzdruck, sind die LehrerInnen ohnedies maßgeblich am Unterrichtsgeschehen beteiligt, da letzten Endes sie es sind, die es gestalten und durchführen, den Schülern bleibt hingegen nur wenig Raum. Eine Möglichkeit ist der Schulgemeinschaftsausschuß (SGA), der an österreichischen allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen aus Vertretern aller drei „Fraktionen“ besteht und in dem die Schüler die Möglichkeit haben durch gewählte Interessensvertreter auf ihre Anliegen aufmerksam zu machen. Der Einflussbereich³ des SGA ist allerdings begrenzt und so ist im Allgemeinen wenig über die tatsächlichen Bedürfnisse, darüber was sich im Schulalltag wirklich ereignet und wie es erlebt wird, außerhalb der Wahrnehmung der Schüler selbst bekannt. Hagenstedt u.a. meinen durch die Schülerperspektive erfahren zu können, „was sich tatsächlich in der Schule ereignet und was sich subjektiv in den einzelnen Schülerpersönlichkeiten widerspiegelt“ (Hagstedt u. a. 1980 zit. n. Bocka S.42).

3. *„Schülerinnen und Schüler sehen und beschreiben Schule anders als Erwachsene.“*

Bocka zitiert in ihrer Arbeit Petillon (1987), der feststellt, dass Lehrer- und Schülerperspektive weit auseinanderklaffen, wobei die Positionen aber nicht grundsätzlich entgegengesetzt sind (ebd. S.43). Die beiden genannten Gruppen befinden sich in verschiedenen Entwicklungsstufen, ihr Zugang zur Schule im Allgemeinen ist ein anderer, so besitzen Schüler naturgemäß ein geringeres Reflexionsniveau. Nichtsdestotrotz könne ein Blick durch die Schülerbrille eine entscheidende Farbe im Spektrum der Schule ausmachen, so Bocka weiter. Allerdings sei es nicht möglich in den Schüleraussagen ein systematisches Konzept zu entdecken (ebd.). Diese Tatsache verunmöglicht ein objektives Abbilden der Schülerrealität, birgt andererseits aber die Chance auf spontane, unverfälschte Aussagen, die ein Bild aus die Schule zulassen, das unmittelbarer als das der Eltern, Lehrer oder Forscher ist. Dieser Ansatz wird im vierten Argumentationsstrang genauer ausgeführt:

4. *„Ansichten der Schülerinnen und Schüler können die Perspektive auf die Schule vervollständigen.“*

Zinnecker (1982) plädiert dafür die Schülerperspektive konsequent zu berücksichtigen, da er sie als Anwalt ihrer selbst und Experten ihrer Umwelt sieht. Fichten (1993) zeigt sich

³ siehe auch SCHOG Schulorganisationsgesetz

überrascht, „dass die Schüler den Unterricht erstaunlich realistisch und differenziert wahrnehmen (vgl. Fichten 1993, zit. n. Bocka S.44).

Die vier genannten Argumentationsstränge können vereinfachend wie folgt dargestellt werden:

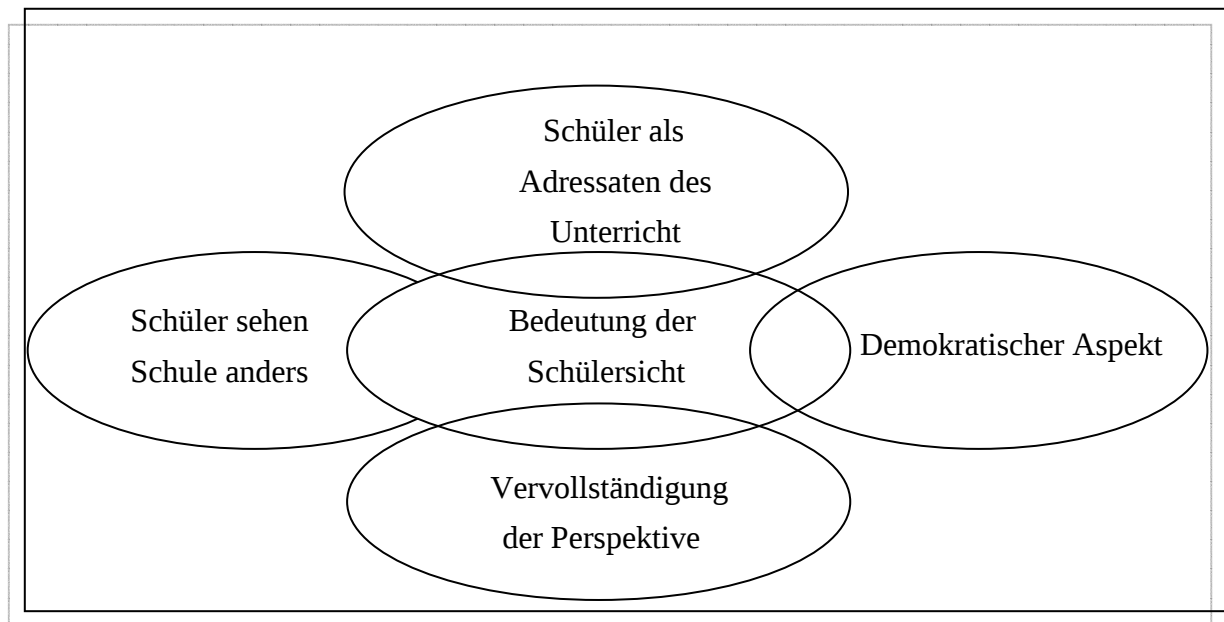


Abb. 8: **Bedeutung der Schülersicht** (nach Bocka 2003, S.45)

In Forschungsarbeiten, die ausgehend von der Schülersicht durchgeführt wurden, konnten Sachverhalte zu Tage gebracht werden, die neue Dimensionen und Denkrichtungen aufzeigen, die zuvor nicht vermutet wurden. Die Schülersicht ist ernst zu nehmen, aber es gilt sich auch ihrer Grenzen und Schwächen bewusst zu sein; einige wurden bereits genannt, weitere werden im Folgenden, basierend auf Bockas Studie, aufgezeigt.

2.4.3 Grenzen der Schülersicht

Nach Bocka gibt es eine Reihe von Faktoren, die im Zuge der Schülersicht zu beachten sind. Als erstes Problem nennt sie die Sprache der Schüler, die von der der Erwachsenen abweiche, indem spezifische Termini verwendet würden (vgl. Bocka 2003) Ihre sprachlichen Begriffe weichen unter Umständen von den der Erwachsenen ab, somit ergibt sich das Problem der Gültigkeit der Schüleräußerungen. Die verwendeten Begriffe und deren schülerspezifische Bedeutung sind also im Vorfeld abzuklären, um Missverständnisse zu vermeiden und tatsächlich die Schülermeinung und deren Inhalt zu erfassen und nicht etwa die Aussagen mit schüler-fremden Bedeutungsinhalten zu füllen und sie anhand dieser zu interpretieren. Was genau ein Wort bedeutet und beschreibt, variiert von Individuum zu Individuum, ist vom Erlebten abhängig. Noch deutlicher ist dies bei Schülern der Fall, hier bestimmten Entwicklungsfortschritt und soziale Herkunft den Facettenreichtum ihrer Sprache und die mit den einzelnen Wörtern verbundenen Inhalte. Fromm (1987) zeigt auf, dass unter Umständen eine ganze Reihe von Beispielen und Gegenbeispielen notwendig sein können, um die Übersetzung eines Begriffs zu ermöglichen.

Zinnecker spricht von Einseitigkeit der beschriebenen Erlebnisse, denn *„wer mit seinem Schülerdasein zufrieden ist, fühlt weniger Neigung darüber zu reden oder zu schreiben, als jemand, der darunter leidet, der sich dieses Lebensproblem von der Seele reden/schreiben will“* (Zinnecker 1982, S.52). Schüleräußerungen sind also mit Vorsicht zu interpretieren, denn ihre Sichtweise ist durch ihre soziale Situation, ihre Wortwahl und die damit verbundenen Bedeutungszuschreibungen begrenzt.

Pettillon äußert *„inhaltliche Bedenken gegenüber der Genauigkeit und Gültigkeit von Schüleraussagen“* (Pettillon 1986, S.3). Werden Aussagen möglicherweise nur aufgrund sozialer Erwünschtheit und Opportunität in Bezug auf Gruppenkonformismus getätigt? Es sei fraglich, ob Schüleräußerungen wirklich die subjektive Realität beschreiben oder ob sie gruppenspezifischen, situativen Ereignissen Rechnung tragen wollen; auch im Falle dieser Untersuchung zum Thema Ausgrenzung ist dies von Bedeutung, da es sich um eine Thematik handelt, die weniger durch soziale Erwünschtheit gekennzeichnet ist als vielmehr ein Phänomen, das zwischen den Zeilen und hinter den Kulissen geschieht.

Fromm (1987) zeigt auf, dass es unwahrscheinlich ist, *„irgendwann einmal ein umfassendes und einigermaßen abgesichertes Verständnis ‚der‘ Sicht dieses Schülers zu erreichen“*, er hält es für realistischer *„immer nur kleine Ausschnitte der Sicht von anderen annähernd zutreffend verstehen zu können“* (Fromm 1987 S. 197).

Graphisch lassen sich die Grenzen der Schülersicht wie folgt darstellen:

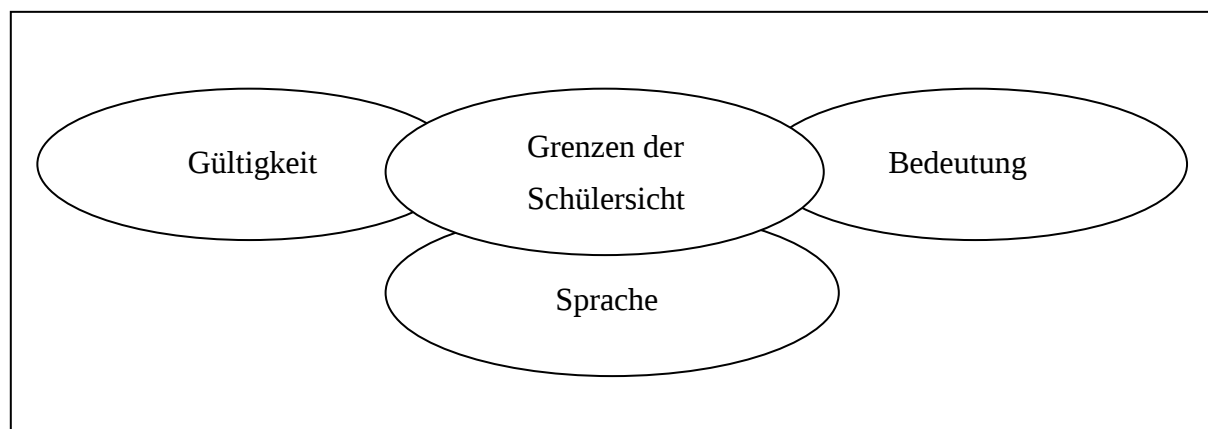


Abb. 9: **Grenzen der Schülersicht** (Bocka 2003, S.50)

Macht es unter den gegebenen Umständen überhaupt Sinn, die Schülersicht zu untersuchen und zu berücksichtigen? Hindernisse wie die Andersartigkeit der Sprache können nur schwer ausgeschaltet werden. Es gilt, eine offene Untersuchungsmethode zu wählen, die keine festgelegten Antwortmöglichkeiten beinhaltet, denn durch diese würden Individualität und Originalität verloren gehen. Die Schüler hätten quasi die Wahl aus vorbestimmten Antwortmöglichkeiten zu wählen, was zur Bestätigung oder Verwerfung der angenommenen Hypothesen führt, nicht aber zum Ausdruck der Sicht des Schülers, das gewählte Phänomen würde direkt durch die Augen der Forscher betrachtet werden.

Fromm (1987) rät im Hinblick auf die Spezifität der Sprache der Schüler, zur Verwendung von Beispielen, sodass die in der Auswertung gezogenen Schlussfolgerungen mit möglichst vielen (verschiedenen) Beispielen belegt werden können, im Zweifelsfall müssen die

verwendeten Begriffe und ihre schülerspezifische Bedeutung durch gezieltes Nachfragen geklärt werden. Dies ist, nach Fromm, in den bisherigen Arbeiten weitgehend vernachlässigt worden. Um eine differenzierte Analyse der Schülersicht gewährleisten zu können, ist es nach Fromm unumgänglich die methodischen Schritte zu ihrer Erfassung und diejenigen zu ihrer Rekonstruktion und Übersetzung zu verbinden. Allerdings wird Fromms Vorwurf, dass Untersuchungen zur Schülersicht wenig abgesichert sind (Fromm 1987), durch neuere Arbeiten entkräftet (Honig u.a. 1999).

3.4.4. Untersuchungskonzepte zur Erhebung der Schülersicht

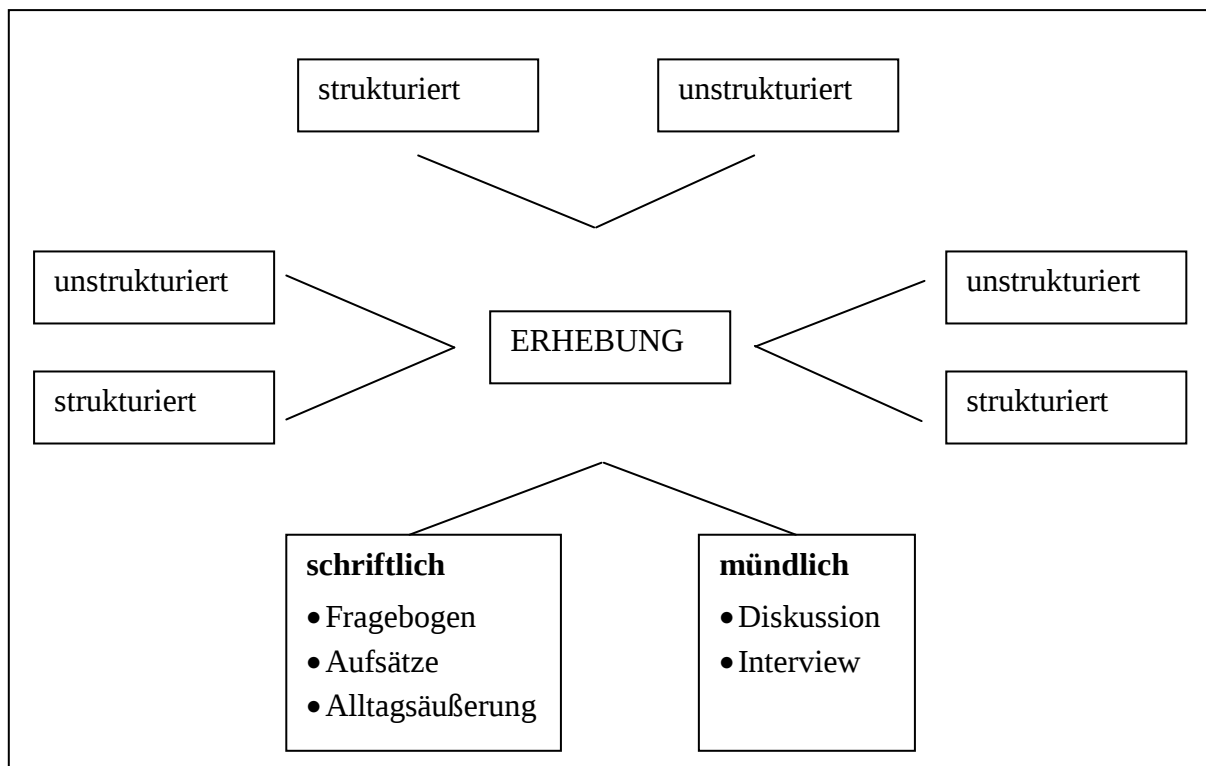


Abb. 10: Möglichkeiten zur Erhebung der Schülersicht (nach Bocka 2003, S.61)

Überblickt man die bisherigen Untersuchungen, so kann man verschiedene Zugänge zur Schülersicht feststellen. Dabei sind Erhebungsbogen, Aufsatz und Interview bzw. eine Kombination dieser Möglichkeiten weit verbreitete und gängige Erhebungsverfahren (vgl. Bocka 2003, S.52).

2.4.4.1. Thiessen: Three Levels of Engagement with Research

Auch in dem Ausmaß der Schülerbeteiligung am Forschungsprozess und dem damit verbundenen Verbesserungspotential können Abstufungen getroffen werden. Thiessen beschreibt in einem seiner Artikel des Sammelbands *Children and their Curriculum* (1997) drei Stufen des Ausmaßes der Beteiligung und des damit verbundenen Forschungspotentials:

- Level 1: Knowing about Primary Pupils' Perspectives:

In der ersten Stufe liege der Fokus auf dem, was von jenen, die die Perspektiven der Schüler bereits erforscht haben, gelernt werden kann. Diese Einsichten könnten das Verständnis von dem, was von den Schülern gelernt werden könne, erweitern und zusätzliche Ansätze aufzeigen wie ihre Perspektiven interpretiert und dargestellt werden könnten. Des Weiteren könnten erkenntnisreiche Fragen zum Lehrplan aufgeworfen werden, dazu wie Schüler ihn erleben, Lehrer ihn in die Praxis umsetzen und wie er von politischen Entscheidungsträgern vorgegeben werde.

- Level 2: Acting on behalf of Primary Pupils' Perspectives:

Die zweite Ebene konzentrierte sich darauf, wie die Schülerperspektive vertreten werden und nach außen getragen werden könne. Die gezogenen Schlüsse könnten dabei helfen herauszufinden wie Schüler ihrem Lernalltag Sinn verleihen, aufdecken, welche Kräfte dafür ausschlaggebend seien; und so werde ihre Sicht auf die Dinge denen der Entscheidungsträgern über Lehrplanpolitik und Praxis hinzugefügt.

- Level 3: Working with Primary Pupil's Perspectives:

Die dritte Ebene betone Ansätze für die Einbeziehung der Schüler in die Bestimmung ihrer laufenden Lehrplangestaltung. Die gewonnenen Ergebnisse könnten helfen zu lokalisieren, wo im Curriculum es zu Schnittpunkten mit ihren Ansätzen komme und wie sich der Lehrplan dahin gehend ändern könne, sowie Wichtigkeit ihrer Stimmen in der politischen Entscheidungsfindung und im Reformprozess offenbaren (vgl. Thiessen in Pollard/ Thiessen/ Filer 1997).

Die erste Stufe beinhalte ein Minimum der Partizipation und könne es den Schülern ermöglichen in einigen wenigen Punkten Einfluss in den Schulalltag zu nehmen. Würden Schüler als Experten für ihre Umwelt wahrgenommen und respektiert könne es zu einer neuen Form der Mitbestimmung kommen. In der zweiten komme den Schülern eine Schlüsselfunktion in der Lehrplan- und Schulalltagsgestaltung zu, deren Stimme gehört werden und von Entscheidungsträgern ernst genommen werden solle. Stufe 3 gehe noch einen Schritt weiter hier bringen Lehrer Schulpolitik in die Klasse und laden zur Partizipation ein (ebd.).

„Pupils construe and construct a curriculum world that, at times, is at odds with the priorities started in documents and outlined in plans governing what teachers require them to do. Their perspectives offer another vantage point from which to view the tension among the intended taught, and experienced curriculum.” (ebd. S. 184)

3. Methodisches Vorgehen

Ich habe für diese Arbeit einen qualitativen Forschungsansatz gewählt, da die Offenheit und die Orientierung am Subjekt für mein Erkenntnisinteresse von großer Bedeutung sind. Um Emotionen bei Schülern und Aspekte der Ausgrenzung herauszufinden, ist eine Fragebogenerhebung, wie es in der quantitativen Forschung üblich ist, nicht geeignet. Bei einem sensiblen Thema wie dem der Ausgrenzung ist es wichtig, die Haltungen, Einstellungen und Reflexionsweisen der Probanden selbst, herauszufinden. Aufgrund dieser Anspruchshaltung an den empirischen Teil meiner Diplomarbeit entwickelte ich folgende Forschungsfragen:

- **Welche Denkweisen, Erfahrungen und Emotionen äußern Schüler in Bezug auf Konstruktionsmodi von Marginalisierung und Ausgrenzung in der Schule?**
- **Wie verhält sich dies in Bezug auf den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit?**

Um einen Überblick über die Situation in der zu beforschenden Klassenlandschaft zu gewinnen und als Einstieg in das Thema wird von den Schülern der untersuchten Klasse ein **Aufsatz zum Thema „Meine Klasse“**⁴ verfasst. Dies geschah nach Absprache mit dem zuständigen Landesschulrat, der Schulleitung und unter Einverständnis des Klassenvorstandes sowie aller Beteiligten. Die Schüler sollen dabei einen Überblick über ihre Klasse geben und die Situation aus ihrer Sicht beschreiben. Der mit Hilfe der Aufsatzanalyse (Mayring 2003) erhaltene Überblick soll in weiterer Folge als Grundlage für die darauf folgenden fokussierten Gruppeninterviews dienen. In der Kindheitsforschung spielten Aufsätze und deren Analyse bisher eine geringe Rolle, allerdings gewinnen sie zunehmend an Bedeutung:

„Als Selbstzeugnisse von Kindern bieten diese Aufsätze einen Zugang zur Erlebnis-, Erfahrungs-, und Gedankenwelt von Kindern und stellen aufgrund ihrer großen Unmittelbarkeit und Nähe zum kindlichen Erleben hervorragende Quellen für dessen Erforschung dar.“ (Grunert 2002, S.240)

Es geht nicht um eine objektive, wertfreie Annäherung an das Thema Marginalisierung sondern vielmehr um eine erste Sichtung subjektiver Lebenswelten der Schüler. Strukturen innerhalb der Klasse sollen aufgezeigt werden, die Klassenlandschaft beschrieben und somit ein Einblick in das Erleben der Klassensituation gewährleistet werden. Die Frage- und Aufgabenstellung wurde bewusst offen gewählt, denn dies lässt individuelle Aussagen und eine größere Bandbreite von Äußerungen zu. Die erste Annäherung an die Thematik mit Hilfe des Aufsatzes ist in der Praxis gut umzusetzen, es bedarf keines Aufwands um die Untersuchung durchzuführen, sondern sie lässt sich zwanglos in den Unterricht einbauen. Es gilt allerdings zu beachten und gewährleisten, dass die Befragten die Aufgabenstellung nicht mit einer Unterrichtssituation gleichsetzen und so unter Leistungsdruck stehen und glauben, sie müssten fehlerfreie Antworten geben bzw. das Idealbild eines perfekten Schülers und

⁴ Die genaue Aufgabenstellung findet sich im Anhang, siehe Kap. 8.2.2.

seiner Rolle in der Klassengemeinschaft reproduzieren. Die Tatsache, dass sich Schüler in Leistungssituationen wie der Schulsituation, in der sie einer ständigen Bewertung unterzogen sind, so verhalten, wie es ihrer Meinung nach den Normen dieser Rolle entspricht, ist ein Verhalten, dass gesellschaftlich in höchstem Maße anerkannt und kaum ohne weiteres zu neutralisieren ist. Die Teilnahme erfolgt freiwillig, um die Untersuchungssituation von der schulischen Leistungssituation abzugrenzen. Meine Position als Forscherin soll zudem klar abgegrenzt werden und es muss klargestellt werden, dass ihre Angaben erstens vertraulich und anonym behandelt werden und zweitens keinerlei Einfluss auf ihre Leistungsbeurteilung haben werden bzw. dass es um Meinungen und Einschätzungen geht, die keinerlei moralischer Wertung unterzogen werden und die in ihrer Originalität und Authentizität das Herz der Untersuchung bilden. Gleichzeitig soll betont werden, dass ihre Meinungen und Einschätzungen von großem Interesse sind und dass sie selbst nun aufgerufen sind an der Erforschung ihrer Umwelt teilzunehmen. Weiters wird in einem einleitenden Anhang der Erhebung klargestellt, dass es nicht um ausgefeilte Formulierungen geht, die nach den Kriterien des Lehrkörpers oder der Befragenden beurteilt werden, sondern die Möglichkeit besteht, alternativ mit Stichworten, Satzfragmenten und Beispielen zu arbeiten.

Das Verfassen der Aufsätze soll eine erste Annäherung der Schüler an das Thema bewirken und eine Auseinandersetzung mit der Problematik anregen. Die relativ offene Fragestellung ermöglicht es den Schülern in diesem ersten Schritt selbst zu entscheiden wie viel und in welchem Detaillierungsgrad Informationen zum Thema preisgegeben werden. Der durch die Aufsätze gewonnene Überblick über die Situation in der zu beforschenden Klassenlandschaft soll mir als Grundlage für die darauf folgenden fokussierten Gruppeninterviews dienen und eine erste Sichtung der Ansätze und Erklärungsmodi des Phänomens von Seiten der Schüler gewährleisten.

In diesem zweiten Schritt werden **fokussierte Kleingruppeninterviews** durchgeführt. Das Gruppeninterview ist per definitionem an eine Gruppe gerichtet und setzt ein kollektives Gruppenerleben voraus, wovon hier ausgegangen wird. Gegenstand ist eine Gegebenheit psychosozialer Natur, etwas, das zum Leben der Gruppe gehört oder gehörte (vgl. Muccielli 1973, S.6f).

Für mein Forschungsvorhaben erachte ich das Gruppeninterview als passende Methode, denn damit soll versucht werden, über die Einzeleindrücke hinaus, das gemeinsam Erlebte sichtbar zu machen. In Abgrenzung zum narrativen Interview, das hohe Anforderungen an die Kinder stellt, habe ich mich für das fokussierte Gruppeninterview entschieden; dieses Vorgehen einer mündlichen Befragung in Kleingruppen sollte sich insofern als vorteilhaft erweisen, da bei Unklarheiten jederzeit nachgefragt werden kann.

Es sollen von den Einzelaussagen Rückschlüsse über die psychosozialen Dynamiken und Themenkategorien der Gruppe gezogen und so Hypothesen generiert werden. Diese werden im weiteren Verlauf der Arbeit und nach abgeschlossener Auswertung des Datenmaterials den eingangs aufgezeigten Theorieansätzen gegenübergestellt, um so Parallelen, Übereinstimmungen und Widersprüche aufzuzeigen. Noch einmal sei erwähnt, dass es nicht

um eine objektive Messung des Verhaltens und der Einstellungen der Schülerinnen geht, sondern um eine explorative Erfassung der Äußerungen der Schüler und Schülerinnen.

Im Zuge der Gruppeninterviews kommt der Gestaltung der Gesprächssituation eine besondere Bedeutung zu. Die Kinder werden als Experten für ihre Lebenswelt angesprochen und es soll ihnen ermöglicht werden, sich zum Thema Ausgrenzung und Marginalisierung zu äußern.

Der Leitfaden soll als Erzählfürhilfe und Erzählreize dienen und den Interviews Struktur bieten. Ich behalte mir vor, diesen je nach Eigenheiten der Situation zu variieren, um den Gesprächsfluss zu gewährleisten und auch die Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten. Wiederum gilt zu vermeiden, dass die Kinder die Interviewsituation mit einer Prüfungssituation gleichsetzen, somit unter Druck geraten und annehmen, sie müssten fehlerfreie Antworten geben.

Basierend auf dem Ergebnissen der Analyse der Erfahrungen der Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft soll es zu einer Überprüfung der Theorie zum Thema Marginalisierung und der Schulklasse als soziales System kommen.

Die Diplomarbeit kann also insofern Gültigkeitsanspruch erheben, als sie aktuelle Wissensbestände festigt, erweitert, differenziert und eventuell korrigiert.

3.1. Methode der Datenerhebung

3.1.1. Theorie des qualitativen Denkens

Die Befragung der Schüler soll nach qualitativen Gesichtspunkten vollzogen werden.

Die vier Postulate des qualitativen Denkens sind nach Mayring:

- das Postulat der Orientierung am Subjekt,
- das Postulat der sorgfältigen Deskription
- das Postulat der Interpretation und
- das Postulat der schrittweisen Verallgemeinerung. (vgl. Mayring 2002)

Darunter fallen die 13 Säulen des qualitativen Denkens:

1) Einzelfallbezogenheit

Die Einzelfallanalyse dient dazu, die Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen immer wieder am Einzelfall zu überprüfen. So ist es auch bei größeren Stichproben möglich, Ergebnisse zu widerlegen oder zu bestätigen. Dies soll auch innerhalb dieser Diplomarbeit in der Ergebnisdarstellung geschehen.

2) Offenheit

„Der Forschungsprozess muss offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert.“
(Mayring 2002, S.28)

Für die vorliegende Arbeit wurde der Interviewleitfaden so formuliert, dass eine Änderung jederzeit möglich gewesen wäre. Da der Pretest jedoch erfolgreich verlaufen ist und es zu keinen Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Schüler kam, konnte der Interviewleitfaden für die weiteren Interviews ohne Revision weiterverwendet werden. Der theoretische Teil der Diplomarbeit wurde so formuliert, dass Ergänzungen jederzeit möglich waren.

3) Methodenkontrolle

„Der Forschungsprozess muss trotz seiner Offenheit methodisch kontrolliert ablaufen, die einzelnen Verfahrensschritte müssen (...) dokumentiert werden und nach begründeten Regeln ablaufen.“ (Mayring 2002, S.29)

Durch die schriftliche Fixierung des Interviewleitfadens, die Transkription (Verschriftlichung) der Interviews und die anschließende Auswertung in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring wird deutlich, dass der Forschungsprozess innerhalb der Diplomarbeit regelgeleitet vollzogen wurde. Der Interviewleitfaden wurde nach bestimmten Kriterien der Begründung von Fragen erstellt, die Transkription nach bestimmten Transkriptionsregeln vollzogen und bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurden die jeweiligen Analyseschritte annähernd berücksichtigt.

4) Vorverständnis

„Die Analyse sozialwissenschaftlicher Gegenstände ist immer vom Vorverständnis des Analytikers geprägt. Das Vorverständnis muss deshalb offen gelegt und schrittweise am Gegenstand weiterentwickelt werden.“ (Mayring 2002, S.30)

5) Introspektion

Introspektion ist die Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns. Innerhalb der Forschung werden auch introspektive Daten als Informationsquellen zugelassen. (vgl. Mayring 2002) Sie müssen jedoch als solche ausgewiesen, begründet und überprüft werden. Die Erstellung des Interviewleitfadens ist durch eigene Denkweisen geprägt, so dass eine realistische Situation dargestellt wird.

6) Forscher - Gegenstands - Interaktion

„Forschung wird als Interaktionsprozess aufgefasst, in dem sich Forscher und Gegenstand verändern.“ (Mayring 2002, S.32)

7) Ganzheit

„Analytische Trennungen in menschliche Funktions- bzw. Lebensbereiche müssen immer wieder zusammengeführt werden und in einer ganzheitlichen Betrachtung interpretiert und korrigiert werden.“ (Mayring 2002, S.33)

Falls Aussagen der Schüler zur Auswertung nach Mayring reduziert wurden, wurden sie in der Ergebnisdarstellung zusammengefasst dargestellt oder es wurde ein Rückbezug zur eigentlichen Aussage im Transkript vollzogen.

8) Historizität

„Die Gegenstandsauffassung im qualitativen Denken muss immer primär historisch sein, da humanwissenschaftliche Gegenstände immer eine Geschichte haben, sich immer verändern können.“ (Mayring 2002, S.34)

9) Problemorientierung

„Der Ansatzpunkt humanwissenschaftlicher Untersuchungen sollen primär konkrete, praktische Problemstellungen im Gegenstandsbereich sein, auf die dann auch die Untersuchungsergebnisse bezogen werden können.“ (Mayring 2002, S.35)

Dies ist in diesem Forschungsprozess gewährleistet, da es sich bei dem Szenario um eine realistische Situation aus dem Schulalltag handelt.

10) Argumentative Verallgemeinerung

„Bei der Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung muss explizit, argumentativ abgesichert begründet werden, welche Ergebnisse auf welche Situationen, Bereiche, Zeiten hin generalisiert werden können.“ (Mayring 2002, S.36)

11) Induktion

„In sozialwissenschaftlichen Untersuchungen spielen induktive Verfahren zur Stützung und Verallgemeinerung der Ergebnisse eine zentrale Rolle, sie müssen jedoch kontrolliert werden.“ (Mayring 2002, S.36)

Innerhalb dieser Arbeit können zwischen den einzelnen Interviews Zusammenhangsvermutungen geschlossen werden. Ich entschied mich jedoch für eine deduktive Kategorienbildung, da sich die Kategorien bereits durch den Interviewleitfaden abzeichneten.

12) Regelbegriff

„Im humanistischen Gegenstandsbereich werden Gleichförmigkeiten nicht mit allgemein gültigen Gesetzen, sondern besser mit kontextgebundenen Regeln abgebildet.“ (Mayring 2002, S.37)

13) Quantifizierbarkeit

„Auch in qualitativ orientierten humanwissenschaftlichen Untersuchungen können - mittels qualitativer Analyse - die Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse geschaffen werden.“ (Mayring 2002, S.38)

3.1.2. Fokussiertes Interview

Das fokussierte Interview gestaltete sich als ideale Methode der Datenerhebung, um meinem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden.

„Die Form des fokussierten Interviews wurde in den 40er Jahren im Zusammenhang mit Kommunikationsforschung und Propagandaanalyse von Robert Merton, Patricia Kendall entwickelt. Zentral für diese Interviews ist die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz - wie etwa einen Film, den die Befragten gesehen haben, einen Artikel, den sie gelesen haben, eine bestimmte soziale Situation...“ (Merton et. al. zit. n. Flick 2000, S.353)

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Begebenheit im Schulalltag. Um das Szenario richtig beschreiben zu können, gilt es die vier Qualitätskriterien eines qualitativen Interviews beachten. Merton et al. kennzeichnen diese wie folgt:

1. Reichweite:

- Engfassung der im Interview angeschnittenen Problemstellungen vermeiden
- Eine maximale Chance zur Reaktion auf die ‚Stimulus-Situation‘ [in diesem Falle, das beschriebene Szenario der Ausgrenzung, E. J.] geben
- Herausfinden der theoretisch antizipierten sowie auch der nicht antizipierten Reaktionen (vgl. Merton et al. zit. n. Flick 2000)

2. Spezifität:

„Die im Interview aufgeworfenen Themen und Fragen sollen in spezifischer Form abgehandelt werden, nicht einfach nur globale Einschätzungen und Werte äußern, sondern konkretere, auf die einzelnen Sequenzen des Szenarios bezogene Gedanken und Gefühle äußern.“ (Merton et. al. zit. n. Flick 2000, S. 354)

Die innerhalb des Szenarios gestellten Leitfragen dienen als Hilfestellung, um globale Einschätzungen zu vermeiden.

3. Tiefe

- Unterstützung der Befragten bei der Darstellung affektiver, kognitiver und wertbezogener Bedeutung, die bestimmte Situationen für sie haben (vgl. Merton et. al. zit. n. Flick 2000)

In diesem Falle werden die befragten Probanden durch den Interviewleitfaden unterstützt, der verschiedene Perspektiven der Betrachtungsweise einer Situation anspricht.

4. Personaler Kontext

- Erfassung des persönlichen Kontextes, in dem die analysierten Deutungen und Reaktionen stehen
- Kenntnis des persönlichen Kontextes dient als Voraussetzung für die Interpretation nicht antizipierter (= gedanklich vorwegnehmender) Reaktionen auf die im Interview thematisierten Kommunikationsinhalte (vgl. Merton et. al. zit. n. Flick 2000)

Im Folgenden wird nun das Szenario und der darauf bezugnehmende Interviewleitfaden vorgestellt.

3.1.3. Szenario und Interviewleitfaden

Das folgende Szenario zeigt Situationen im Unterricht, die von einigen Schülern in ähnlicher Weise bereits erlebt wurden. Die zuvor bereits angesprochene Offenheit der qualitativen Forschung soll sich auch im Interviewleitfaden widerspiegeln. Laut Flick (2000) müssen Interviewfragen so formuliert sein, dass sie die Probanden weder überfordern (zu abstrakte, technische, theoretische Formulierungen) noch unterfordern (zu allgemeine, banale Fragen, wenig differenzierte, wenig konkrete Fragen).

Um sich die Relevanz der Fragestellung bewusst zu machen, verweist Flick auf Ulrich und benennt vier Anhaltspunkte für die Konstruktion von Leitfäden, die hinsichtlich jeder einzelnen Frage geprüft werden sollen:

„Warum wird diese Frage gestellt bzw. der Erzählimpuls gegeben (theoretische Relevanz, Bezug zur Fragestellung)?

Wonach wird gefragt? Was wird erfragt (inhaltliche Dimension)?

Warum ist die Frage so (und nicht anders) formuliert (Verständlichkeit, Eindeutigkeit, Ergiebigkeit der Frage)?

Warum steht die Frage, der Fragenblock, der Erzählstimulus an einer bestimmten Stelle (Grob- und Feinstruktur) des Leitfadens, Verteilung von Fragetypen, Verhältnis zwischen einzelnen Fragen?“ (Flick 2000, S.217)

Auf Grundlage dieser Anhaltspunkte habe ich den Interviewleitfaden entwickelt, die hinter den Fragen stehende Intention wurde in Klammern gesetzt.

Szenario und Interviewleitfaden:

Stell dir vor, ein Freund von dir hat Erfahrungen mit Ausgrenzung gemacht und möchte deshalb die Schule wechseln.

1) Hast Du schon mal eine ähnliche Situation erlebt oder erinnert Dich die Situation an eine ähnliche Situation in deiner Schulzeit?

(Hier soll geklärt werden, ob dies eine nachvollziehbare Situation ist.)

2) Wie würdest Du Dich anstelle von XY verhalten?

(Wie geht der Schüler mit Störungen um? Hat er gewisse Lösungsstrategien für Konflikte?)

3) Wie könnte Deiner Meinung nach die Schule/der Unterricht gestaltet sein, um größere Störungen zu vermeiden? Was müsstest Du als Schüler beachten?

(Welche präventiven Maßnahmen könnten angewandt werden, um Störungen zu vermeiden?)

4) Welche Gründe gibt es für dich für Ausgrenzung? Was muss einer tun um „drinnen“ oder „draußen“ zu sein?

(Es gibt verschiedene Erklärungsmodelle für Ausgrenzungserscheinungen. Ich möchte herausfinden, wie die Schülersicht die Entstehung des Phänomens begreift)

5) Wie definierst Du für Dich ein gutes Klassenklima? Was muss dafür für dich gegeben sein?

(Welche Einstellung hat der Schüler zum Klassenklima? Was ist seine Definition von Harmonie? Wie sind die Einstellungen zu den Mitschülern?)

6) Wie ist die Beziehung zu deinen Mitschülern? Wie gehst Du mit Freundschaften um? Hast Du schon negative Erfahrungen gemacht, wenn Du zu viel von dir preisgegeben hast?

(Inwieweit ist der Schüler emotional involviert?)

7) Hattest Du bei Problemen mit Mitschülern die Möglichkeit mit anderen zu sprechen? Gab es jemanden, an den du dich wenden konntest? Wenn ja, wen?

(Gibt es präventive Maßnahmen zur Vorbeugung von Ausgrenzung innerhalb der Klassengemeinschaft oder Unterstützung von außen?)

8) Wie gehst Du mit Emotionen wie Wut, Ärger, Enttäuschung und Kränkung innerhalb des Schulalltags um?

(Ist eine Reflexion von Gefühlen möglich oder werden Gefühle eher verdrängt?)

10) Möchtest Du abschließend noch was ergänzen?

(An dieser Stelle besteht die Möglichkeit zur freien Rede.)

3.1.4 Analyse der Entstehungssituation der Interviews

Innerhalb der Interviews war es mir wichtig eine angenehme Atmosphäre für die Befragten zu schaffen. Dies ist gerade für dieses Thema besonders wichtig, da über eigene Emotionen und Einstellungen nur gesprochen werden kann, wenn man sich in der Interviewsituation wohl fühlt.

Durch aktives Zuhören und individuelles Nachfragen sowie persönliche Ansprache äußerten sich die Probanden den Fragen gegenüber sehr offen und hatten keine Hemmungen auch negative Aspekte zu äußern. Es konnte eine offeneres Gesprächsklima bei reinen Mädchengruppen gegenüber Jungengruppen festgestellt werden. Es kam zu keinen Unstimmigkeiten und es war allen Beteiligten möglich frei zu antworten. Die Gruppen wurden nach dem Zufallsprinzip anhand alphabetischer Reihung im Klassenbuch gebildet. Aufgrund und krankheitsbedingter Abwesenheit von 5 Schülern ergab sich eine unterschiedliche Gruppengröße.

Der Landesschulrat und die Schulleitung wurden im Vorfeld von mir kontaktiert, über das Thema der Diplomarbeit informiert und eine Bewilligung des Forschungsvorhabens wurde eingeholt. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Bei den Gesprächen handelte es sich um *halb-strukturierte* (d.h. die Interviewerin hat einen Leitfaden mit Fragen, deren konkrete Formulierung und Reihenfolge sie jedoch variieren kann) und *offene* (d.h. der Interviewpartner kann auf die Fragen frei antworten) Interviews. Im Vorfeld der Befragung wurden die Befragten über das Thema der Diplomarbeit, die Anonymität der Aussagen und über den Ablauf des Interviews aufgeklärt.

3.2. Methode der Datenauswertung

3.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Für die Aufbereitung und Analyse der Texte und Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) herangezogen. Sie eignet sich für die Analyse subjektiver Sichtweisen und ermöglicht es, aus größeren Datenmengen, wesentliche Inhalte der Kommunikation in einzelnen Sequenzen herauszufiltern. Sie wurde von mir aufgrund der systematischen Vorgehensweise bevorzugt. Die regel- und theoriegeleitete Vorgehensweise ermöglicht Rückschlüsse auf Teilaspekte der Kommunikation.

„Das konkrete methodische Vorgehen umfasst im wesentlichen drei Techniken:

In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material paraphrasiert, wobei weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst werden (zweite Reduktion). Dies stellt eine Kombination der Reduktion des Materials durch Streichungen mit einer Generalisierung im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar.“ (Flick 2002, S.213)

Genauer soll dies in Anlehnung an Mayring beschrieben werden: Die schriftlichen oder mündlichen Aussagen werden zuerst transkribiert, dabei werden die Texte originalgetreu übernommen und in einer Datei erfasst. Der Sinngehalt der Texte wird rekonstruierend erschlossen, indem versucht wird, Klassifikationen, Problemstellungen und Verknüpfungen zu finden. Die Inhalte werden induktiv in Kategorien unterteilt und so codiert, strukturiert und zusammengefasst. Anschließend wird versucht sie theoriegeleitet, ausgehend von den eingangs erwähnten Theorieansätzen, zu interpretieren.

Die Inhaltsanalyse nach Mayring bedient sich drei grundlegender Verfahren:

- Zusammenfassung
- Explikation
- Strukturierung

Durch die **Zusammenfassung** kommt es durch Textkomprimierung zur Überschaubarkeit des Textmaterials ohne wesentliche Inhalte zu verlieren. Dies passiert durch „*Auslassungen, Generalisierungen, Integrationen, Selektionen und Bündelungen*“ (Mayring 2002, S.227)

Unter **Explikation** versteht Mayring die Verwendung zusätzlichen Textmaterials zum verbesserten Verständnis (vgl. Mayring 2002, S.21). Zusatzmaterial soll ein differenzierteres Verständnis der Zielgruppe zu ermöglichen.

Die **Strukturierung** bezweckt eine themengeleitete Sichtung des Materials, bestimmte Aspekte werden herausgefiltert.

Zunächst müssen die Analyseeinheiten bestimmt werden. Im konkreten Fall hieß dies, dass ich die Aufsätze und Interviews in verschiedene Kodiereinheiten eingeteilt habe, die zu den einzelnen Kategorien zusammengefasst wurden. Ich entschied mich somit für eine induktive Kategorienbildung, mehr dazu unter Kapitel 5.1.

Folgenden Regeln nach Mayring (2002, S.62) wurden bei der Auswertung berücksichtigt:

„Z 1: Paraphrasierung

Z 1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!

Z 1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!

Z.1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z 2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z 2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!

Z 2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!

Z 2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!

Z 2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!“

4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

4.1 Kategorienbildung

Die Kategorien wurden induktiv (vom Besonderen zum Allgemeinen), ausgehend von dem, aus dem Ausgangsmaterial, gewonnenen Textkorpus gebildet. Sowohl bei den Aufsätzen als auch bei den Gruppeninterviews lag der Fokus der Auswertung auf der Analyse der Antworten auf jede einzelne Frage. Die Inhalte der Antwort wurden auf das wesentliche reduziert und kategorisch unterteilt. Die zuvor beschriebenen Regeln der Reduktion nach Mayring wurden bei der Auswertung angewendet.

4.2 Überblick Definition der ermittelten Kategorien

Folgende vier Kategorien haben sich anhand des Interviewleitfadens herauskristallisiert:

- 1) Non-Konformität in Bezug auf formelle Normen: Ausgrenzung erfolgt durch Nicht-Beachtung bzw. Verletzung formeller Normen.
- 2) Non-Konformität in Bezug auf soziokulturelle Normen: Ausgrenzung erfolgt durch Abweichung von der durch Sozialisation internalisierten kulturellen Norm der Ausgrenzenden.
- 3) Schüler-Schüler Interaktion: Ausgrenzung erfolgt als direkte Folge der Schüler-Schüler Interaktion.
- 4) Non-Konformität in Bezug auf informelle Gruppennormen: Ausgrenzung erfolgt nach Nichtbeachtung, Verletzung der informellen Gruppennorm und/oder Abweichung davon bzw. als Maßnahme zur Aufrechterhaltung dieser.

Im Folgenden soll definiert werden, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen:

Die ersten beiden Kategorien beschreiben Ausgrenzung als Konstruktion infolge systemfunktionalistischer Effekte, wonach Unterschiede im Rahmen der Sozialisation generiert und verinnerlicht werden. Ausgrenzung entsteht als Folge einer Verletzung der verinnerlichten Norm, die Entstehung verläuft passiv und unbewusst.

Die beiden letzten Kategorien beschreiben Konstruktionsmodi, die durch oben beschriebene sozial-konstruktivistische Effekte auftreten. Ausgrenzung entsteht demnach durch Sinngenerierung der Beteiligten, stellt also eine Leistung von Personen dar, sie geschieht aktiv und bewusst und resultiert aus Einstellungen und Verhaltensweisen der beteiligten Personen und Gruppen.

4.2.1. Kategorie 1: Non-Konformität in Bezug auf formelle Normen

Ausgehend von **Parsons** strukturfunktionalistischem Ansatz erfüllt Schule einen Beitrag zur Erhaltung des gesellschaftlichen Systems, **Easton** (1953) spricht in diesem Zusammenhang von „diffuse support“, der in ausreichender Form für das Fortbestehen des Systems

notwendig sei, sich in Vertrauen, Akzeptanz und Legitimität in Bezug auf das System äußere und somit elementarer Baustein desselben sei. Er entstehe von Kindheit an im Wege der Sozialisation und werde in Form von Werten, Normen und Erfahrungen weitergegeben.

Werden diese Normen verletzt oder in irgendeiner Form gebrochen, so kann das im konkreten Fall der Schulklasse als in sich geschlossenes System zu Ausgrenzung führen, vorausgesetzt die Norm wurde vollends verinnerlicht und stimmt mit den Wertigkeiten der Klassenmitglieder überein. So nennen beispielsweise die Interviewpartner E2, B2 und C2 im 2. Gruppeninterview auf die Frage nach den Gründen der Ausgrenzung eines Schülers einen ebensolchen Normverstoß:

„E2: Es geht weniger ums Cool- Sein, sondern mehr ums Normal-Sein, einfach Normal-Sein in der Schulstunde, einfach normal dasitzen, nicht dauernd rummümmeln. Einfach sich waschen, auf seine Hygiene achten.

B2: Ja und in der Stunde sitzt er manchmal so komisch da mit den Beinen, das ist auch nicht angebracht irgendwie.

C2: Er sitzt immer so komisch da, mit den Beinen so komisch, hängt immer irgendwie auf der Bank, es will keiner neben ihm sitzen, er stellt immer die Füße auf den Sesseln, // das schaut komisch aus.“⁵

Kulturkreisspezifische Normen werden im Laufe der Schulzeit gelernt, verinnerlicht und reproduziert. Im zitierten Fall verstößt ein Schüler gegen die Vorstellung seiner Mitschüler darüber, wie es angebracht sei, sich Bezug auf Körperhaltung im Unterricht zu verhalten. Hier sei erwähnt, dass diese Norm in der untersuchten Klasse wirksam und verbindlich ist. Die Wirksamkeit von Normen hängt von dem beleuchteten Ausschnitt, sprich der untersuchten Umwelt und der Gültigkeit dieser Normen im jeweiligen Kontext ab. So kommt es in leistungsstarken Klassen zur Marginalisierung Leistungsschwacher, im leistungsschwachen Klasse hingegen gelten andere Werte, leistungsstarke Mitschüler sind als Streber verschrien und es kann in diesem Fall angebracht sein, durch Störungen im Unterricht auf sich aufmerksam zu machen und so der Klassennorm zu entsprechen als durch gute Leistungen aufzuzeigen.

4.2.2. Kategorie 2: Non-Konformität in Bezug auf soziokulturelle Normen

Die zweite von mir gebildete Kategorie bezieht sich ebenso auf den strukturfunktionalistischen Ansatz, allerdings geht es hier um Merkmale wie Hautfarbe, Religion und die damit verbunden kulturellen Verhaltensweisen, sowie Sprache und die damit verbundene Möglichkeit zur erfolgreichen Beteiligung am Gruppengeschehen.

Nach Parsons (1951) werden die im Kulturkreis weitergegeben Orientierungspunkte im Laufe der Schuljahre gelernt, verinnerlicht und schließlich reproduziert. Widerspricht ein Schüler in seinem, durch den kulturellen Hintergrund bedingten, Verhalten, Aussehen oder der Sprache

⁵ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 65-74.

dieser verinnerlichten Norm und somit Vorstellung von Normalität so kann dies zu Ausgrenzung führen.

Die Schule sei, so auch **Dreeben** (1980, S.83) durch ihre besondere Struktur, besser als alle anderen Institutionen geeignet, die zum Aufbau und zur Übernahme der im jeweiligen Kulturkreis relevanten und angestrebten gesellschaftlichen Normen zu vermitteln. Auch **Jackson** verwies auf die besondere Struktur der Schule und die damit verbundene Eignung der kulturellen Normvermittlung:

„In order to appreciate the significance of trivial classroom events it is necessary to consider the frequency of their occurrence, the standardization of the school environment and the compulsory quality of daily attendance.“ (Jackson 1968, S.5)

Abweichungen von dieser durch Sozialisation verinnerlichten Vorstellung von Norm und Normalität werden auch von den Schülern als Ausgrenzungsgrund genannt:

„Oft stehen Schüler abseits, weil sie eine andere Hautfarbe haben, aus einem anderen Land kommen, eine andere Religion haben, oder nicht nach dem Trend gehen. Oft werden diese Schüler gehänselt.“⁶

„A1: Wenn jemand zum Beispiel woanders her ist und eine andere Sprache gesprochen hat und jetzt Deutsch lernt, dann kann er es einfach nicht so gut und wird einfach auch runter gemacht, weil er es nicht so gut kann und // ja das ist irgendwie schon schlimm, weil dann versucht der irgendwie in die Gruppe rein zu kommen, damit er selbst nicht weiter beleidigt wird [...]

B1: Oft glaube ich ist der Grund, dass sie aus einem anderen Land kommen und eine andere Hautfarbe haben, oft ist halt die Religion anders und das passt einfach manchen nicht.[...]

A1: Also und einfach auch das Vorurteil, dass alle Ausländer brutal sind, das ist auch schon voll schlimm und dass die Türken irgendwie so böse sind, das wird voll verallgemeinert, in Wirklichkeit ist es vielleicht einfach nur einer.“⁷

4.2.3. Kategorie 3: Schüler-Schüler-Interaktion

Hierbei geht es in um die in der direkten Schüler-Schüler-Interaktion gemachten Erfahrung miteinander und Ausgrenzung wird als Folge dieser erachtet. Es ist die erste Kategorie, die Marginalisierung als Folge psychologischer Effekte betrachtet und somit Ausgrenzung als einen bewussten Akt beschreibt, der aktiv entsteht.

In der Theorie wird die Schüler-Schüler-Interaktion nach **Pettillon** (1980) durch drei Faktoren determiniert.

1. Die soziale Lernvergangenheit, geprägt durch eine einzigartige Geschichte von sozialen Beziehungen und die die vorläufigen Einstellungen von Schüler A über sich selbst und über andere.

⁶ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 1.

⁷ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1. Gruppeninterview, Zeile 186-203.

2. Die gegenwärtigen Sozialbeziehungen, besonders mit Eltern, Lehrern und Mitschülern.

3. Objektivierte Einflüsse (v. a. Medien) (vgl. Pettilon 1980, S.21f).

Nach Pettilon nimmt Schüler A Schüler B durch einen Filter wahr. Es werde von einem kleinen Teil der Gesamtpersönlichkeit eines Schülers auf seine Persönlichkeit als Ganzes geschlossen. Ein unvollständiges Bild wird verwendet und wird zur Bewertungsgrundlage.

So wird in Gruppeninterview 2, auf die Frage, was ein Schüler tun könnte, um Marginalisierung zu vermeiden, die Ausgrenzung eines Schülers von allen fünf Interviewpartnern als direkte Folge seines Verhaltens beschrieben:

„D2: Er müsste darauf achten, dass er die anderen nicht stört, weil oft, wenn die anderen, reden dann platzt er rein und das stört. Das nervt dann. Und dass er vielleicht, bevor er sich reindrängt fragt.

E2: Eigentlich auch das Gleiche, das er halt aufpasst, dass wenn man gerade redet, dass er nicht dazwischen platzt. Ein bisschen Feingefühl.

A2: Ich würde eigentlich auch das gleiche sagen, dass er seine Art ein bisschen ändert oder dass er nicht gleich lacht, wenn jemand was mal was sagt.

B2: Dass er nicht versucht sich in die Gruppe rein zu drängen, dass er immer zu den anderen kommt, wenn sie was reden, dass er sich versucht dazwischen zu drängen, das kann auch ziemlich nerven.

C2: Wenn die Gruppe jetzt was redet, und er kommt dazu und kennt sich nicht, aus dann wird die Gruppe auch böse werden und anfangen ihn zu verarschen.“⁸

4.2.4. Kategorie 4: Non-Konformität in Bezug auf informelle Gruppennormen

„Nicht jeder kann sich in eine Gruppe gleich gut einfügen oder passt nicht in jede Gruppe. Es ist oft schwer die richtige Gruppe/ die richtigen Freunde zu finden. Viele achten auch auf das Aussehen des anderen, ob jemand einen größeren Körperumfang hat oder eine Brille trägt. Es spielt auch oft eine Rolle, ob man etwas hat oder nicht, weil man dann oft nicht mit anderen mithalten kann.“⁹

In der Schule werden formelle und informelle Verhaltensvorschriften entwickelt, die für den Einzelnen als Orientierungsrahmen dienen, um zu wissen, wie man sich in welcher Form zu präsentieren hat (vgl. Baus und Jacoby 1976). Um diesen zu entsprechen gibt es eine Reihe von Strategien, die sich die Schüler im Laufe der Jahre aneignen und perfektionieren. Aus Furcht vor dem Verlust sozialer Anerkennung und negativer Rückmeldung werde oft verborgen, wie man wirklich sei, sich fühle und auch denke (Pettilon 1980). Mit zunehmendem Alter werde die Sammlung an Masken größer, die Anpassung feiner und präziser.

⁸ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 51-62.

⁹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 4.

In der vierten Kategorie, die Ausgrenzung ebenfalls als aktives und bewusstes at-will-Verhalten sieht, beinhaltet die informelle Gruppennorm den Prüfstein der Entscheidung über Ablehnung und Akzeptanz. Ausgrenzung erfolgt somit nach Nichtbeachtung, unbewusste Verletzung der informellen Gruppennorm und/oder Abweichung davon bzw. als Maßnahme zur Aufrechterhaltung dieser. Schüler entwickeln im Verlauf vielfältiger Interaktionen Vorstellung darüber, wie man untereinander zu handeln habe, es handelt sich um ungeschriebene Gesetzmäßigkeiten.

Im Gegensatz zu der vorhergegangenen Kategorie wird in diesem Fall Ausgrenzung nicht durch das Verhalten eines Schülers ausgelöst, sondern ist Folge von Non-Konformität und passiert in Folge einer Zuschreibung:

„E3: Es halt auch so, dass sich die dich einfach aussuchen. Es kommt ja auch drauf an, wenn jetzt jemand halt anders ist als die anderen, dann ist das ja so, dass er dran. Also es ist nicht der Schüler, der es mit seinem Verhalten provoziert.“¹⁰

„[...]Weil manche Schüler von der Klassengemeinschaft aus verschiedenen Gründen nicht aufgenommen werden. Das kann verschiedene Ursachen haben: zum Beispiel will jeder Schüler zu einer Gruppe in seiner Klasse gehören, wird aber nicht akzeptiert weil er sich anders anzieht wie die anderen oder andere Hobbys hat oder sie ihn einfach nicht mögen.[...]“¹¹

„[...]Es können sich viele Schüler in diese Cliques einfügen oder andere auch nicht. Sie werden ausgeschlossen! Dabei wird auf den Schülern die nicht zu der Clique gehören herumgehackt. Es gibt verschiedene Typen von Cliques wie zum Beispiel: Emos, Gangster, Tussis & Zicken & die ganz normalen.[...]“¹²

4.3. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die vier gewählten Kategorien näher beschrieben und exemplarisch belegt werden; es werden konkrete Textstellen, die Ankerstellen aus dem Forschungsmaterial darstellen, angeführt, die als Beispiele für eine Kategorie gelten sollen.

An Textstellen, die eine klare Abgrenzung zwischen zwei Kategorien nicht erlauben werden Kodierregeln erstellt, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen.

Abschließend werden die Ergebnisse in Kapitel 4.5. vergleichend neben den theoretischen Bezugsrahmen gestellt.

¹⁰ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.3. Transkript 3.Gruppeninterview, Zeile 60-62.

¹¹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3. Aufsatz 3.

¹² Siehe Anhang Kap. 7.2.3. Aufsatz 20.

Die Analyse wurde in Anlehnung an die gebildeten Kategorien durchgeführt, die Kategorien sind als Überbegriff für die verwendete Kodierung des Textcorpus zu verstehen, der in Unterkategorien eingeteilt und den entsprechenden Kategorien zugeordnet wurde.

4.3.1. Aufsatzanalyse

Folgende Gründe für Marginalisierung und Konstruktionsmodi für Ausgrenzung wurden in den Schüleraufsätzen genannt:

Kategorie 1: Non-Konformität in Bezug auf formelle Normen

- Schlechte Noten

„Weil die Kinder oft schlechte Noten in der Schule haben und dann auch noch den falschen Freundeskreis bevorzugen. Da sie zuhause nichts lernen und in der Schule dann nicht aufpassen und sicherlich nicht dem Unterricht folgen können. Die Lehrer haben es dann auch schwer die Kinder zu unterrichten. Und deswegen stehen die Kinder abseits.“¹³

„Zurück zu den Noten, entweder die Kinder sind zu faul zum Lernen oder sie sind Legastheniker. Dann werden sie oft als schlecht behandelt und sehr stark gehänselt.“¹⁴

- Sportliche Leistungsschwäche

„Manche gute Schüler wollen immer die besten sein und schließen Schüler die vielleicht nicht so gut sind oder bei etwas versagen aus. Dadurch sagen die Besseren: „ Du Loser sogar ein Baby kann das“.“¹⁵

- Neid, Konkurrenzkampf

„Oft sind die Schüler auch schöner klüger oder cooler. Das sehen andere als Konkurrenz an und fangen an zu hänseln und bei den anderen schlecht zu machen.“¹⁶

Kategorie 2: Non-Konformität in Bezug auf soziokulturelle Normen
--

- Hautfarbe/Herkunft

„Dadurch das [sic!] manche Schüler andere Herkunft haben, oder anders Aussehen [sic!] werden sie oft gemobbt.“¹⁷

„Doch nicht nur das Aussehen spielt eine große Rolle, sondern auch der Glaube und die Herkunft, da in unserer Klasse die meisten aus Österreich kommen, werden die, die nicht aus Österreich kommen, sondern z.B. aus Taiwan als Taiwanese empfunden und nicht als Mensch, denn nur die Einheimischen sind Menschen!“¹⁸

¹³ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 13.

¹⁴ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 12.

¹⁵ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 7.

¹⁶ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 18.

¹⁷ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 2.

¹⁸ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 5.

„Auch die Herkunft spielt eine Rolle. Manche Schüler wollen erst gar nicht mit anderen reden, nur weil sie „Ausländer sind“. Das ist ungerecht, denn jeder hat es verdient, dass man mit ihm redet und ihm eine Chance gibt.“¹⁹

- Religion

„Wie vorhin schon erwähnt, spielt auch der Glaube eine „große“ Rolle z.B. wenn jemand Zeugen Jehova ist, wird er mehr gehänselt als wenn jemand Katholik oder Evangelist [sic!] ist.“²⁰

„[...]bei Kindern einer anderen Religion ist es schwer sich einzuleben. Meistens können sie nichts dafür, sind aber trotzdem ein klein wenig anders und werden dadurch verarscht. Viele kommen vor allem in der Pubertät nicht so ganz zu Recht [sic!] und wenden sich dann noch mehr abseits als zuvor.“²¹

Kategorie 3: Schüler-Schüler-Interaktion
--

- Sympathie

„Jeder Mensch hat einen anderen Charakter! Manche Personen können sich einfach nicht leiden, deshalb maulen sie sich manchmal gegenseitig an. Dadurch kommt es auch zu einem Streit.“²²

„Jeder Schüler hat einen eigenen Charakter und man kann nicht jeden immer leiden. Der eine ist still und in sich gekehrt, der andere Selbstbewusst [sic!] und laut. Es gibt nicht in jeder Gemeinschaft die gleichen Charaktere das ist auch gut denn sonst wären wir alle gleich und würden uns langweilen.“²³

- Nerviges Verhalten/Provokation/Charakter

„Schüler streiten manchmal, das kann zu großen Problemen führen. Manchmal sind sie selber schuld, sie machen sich selber zum Unbeliebten. Er provoziert andere und dann kommt es zu riesigen Streiten, keiner mag den anderen mehr und sie provozieren sich noch mehr.“²⁴

„Es kann aber auch das es dem Schüler an benehmen [sic!] mangelt. Er nervt meistens die anderen Schüler mit irgendetwas [sic!] Dingen.“²⁵

- Einzelgänger/ Isolation

¹⁹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 4.

²⁰ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 5.

²¹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 17.

²² Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 14.

²³ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 4.

²⁴ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 9.

²⁵ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 6.

„Manche Schüler stehen zu sehr abseits, weil sie sich zu sehr abschirmen. Sie machen gar nichts mit den anderen, die in der Klassengemeinschaft beliebt sind und nehmen nicht einmal Kontakt auf. Ich glaube auch, weil sie nicht wissen wie man sich in eine Gruppe integriert.“²⁶

„Oder es gibt auch Einzelgänger in unserer Schule, entweder weil sie keine Freunde finden, oder einfach alleine sein wollen.“²⁷

„Alleine und ohne jeglichen Kontakt zur außen [sic!] Welt. Sie leben in ihrer eigenen Traumwelt in der sie auch respektiert, gemocht und sogar beliebt sind. Genau solch eine Welt stellen sie sich vor. Doch nur leider ist es nicht so.“²⁸

Kategorie 4: Non-Konformität in Bezug auf informelle Gruppennormen
--

- Kleidung nicht trendgerecht

„Dann bekommen die Kinder nicht die teuren, besonderen Markenklamotten von zum Beispiel Burton, Volcom, DC, Roxy und so weiter. Sie bezeichnen sich selbst als Außenseiter und die Schüler und Schülerinnen bekommen manchmal nur Klamotten vom Secondhand-Shop. Die Schüler sind damit zwar zufrieden, aber wenn sie dann in die Schule kommen und die besseren Klamotten sehen und von anderen, die Markenklamotten haben, werden sie oft sehr leicht neidisch und die „besseren“ mobben sie wieder. Dies führt zu einem ewigen Teufelskreis.“²⁹

Hier wird von den Schülern, die Zwickmühle beschrieben, die sich aus fehlender Markenkleidung ergibt. Auch wenn der Schüler selbst damit zufrieden ist, im Vergleich mit Anderen werde er neidisch. Dieses Verhalten kann einerseits der Sozialisation zugeschrieben werden, die Unterschiede hervorbringt und Hierarchien aufgrund Markenkleidung und Entsprechung des gesellschaftlichen Bildes von Mode und Trend bildet, die wiederum weitergegeben und von den Kindern verinnerlicht werden; andererseits bezieht sich das beschriebene Phänomen stark auf die Zugehörigkeit zur Gruppe und die Einhaltung der ihr innewohnenden informellen Regeln, Andersartigkeit in Bezug auf Kleidung und Äußeres schafft eine Barriere, die den Anschluss an die Gruppe verwehren kann. Aus diesem Grund erfolgte die Zurordnung zu Kategorie 4.

- Manglende Hygiene

„Manche Schüler achten manchmal nicht auf ihre Hygiene und deshalb schließt man sie aus den Gruppen aus.“³⁰

²⁶ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 16.

²⁷ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 14.

²⁸ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 17.

²⁹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 12.

³⁰ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 6.

„[...] es mangelt an hygiene [sic!] daher werden diese Schüler ausgeschlossen und gemobbt. Manchmal werden sie aggressiv und wundern sich, dass sie dann noch weniger in die Gruppe integriert [sic!] oder sogar noch mehr ausgeschlossen werden.“³¹

- Streber/ Schleimer

„Ein anderer Grund ist auch, dass manchen Schüler wegen ihres Wissens gemobbt werden und als Streber gelten.“³²

„Es gibt auch oft sehr gute Schüler, doch diese werden oft als Streber beschimpft. Diese Schüler sind einfach klüger und lernen einfach leichter, aber das ist kein Grund, jemanden als Streber zu beschimpfen. Es gibt auch manchmal Kinder, die sich bei den Lehrern einschleimen und dann als Lehrerliebling dastehen.“³³

- Hobbies

„Aber auch wenn sie nur ein Hobby betreiben, das vielleicht gerade nicht so angesagt ist, werden sie manchmal beleidigt.“³⁴

- Cliquenbildung

„Es werden auch viele Cliques bewundert, weil diese Leute in den Augen anderer cool sind. Viele wollen dann in diese ‚coolen‘ Cliques, werden aber sozusagen nicht aufgenommen, weil die Leute in der Clique andere nicht dabei haben wollen. Manche Cliques lachen auch über andere. Wenn jetzt zum Beispiel jemand zu einer dieser ‚coolen‘ Cliques dazugehören will und nicht aufgenommen wird, hacken die Mitglieder dieser Gruppen auf den Außenseitern herum.“³⁵

„Die Jugendlichen finden/ meinen das nicht so. Sie gehen nicht grundlos auf andere los, sie wollen auch nur einfach dazu gehören.“³⁶

- Vermeidungsverhalten, Prävention

Hier sprechen die Schüler ein Verhalten an, das aus dem Versuch resultiert, ausgrenzendes Verhalten in Bezug auf die eigene Person zu vermeiden. Die Schüler geben an, dass aus der Erfahrung selbst Opfer von Ausgrenzung zu werden ein ausgrenzendes Verhalten resultiert, das als Prävention bezeichnet werden kann. Die Zuordnung dieser Unterkategorie hat sich als schwierig erwiesen, da es das soziokulturelle Gefüge ist, das Unterschiede ermöglicht und den Rahmen für Ausgrenzung bietet, bzw. ein „Innen“ oder auch „Außen“ formt.

³¹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 8.

³² Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 10.

³³ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 1.

³⁴ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 2.

³⁵ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 19.

³⁶ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 9.

Demgegenüber wird das ausgrenzende Verhalten als Versuch gesehen „cool“ zu wirken und so die eigene Gruppenintegration zu gewährleisten. An dieser Stelle ist ein klarer Bezug zum Versuch der Konformität in Bezug auf informelle Gruppennormen gegeben.

„In einer Klasse gibt es meist eine Gruppe die Angst hat das sie selbst gemobbt werden können und fangen dann an die anderen fertig zu machen. Da sich vieler aus der Klasse fürchten das sie auch gemobbt werden könnten schließen sie sich den „coolen“ die die anderen mobben an und merken nicht das sie damit die Situation in der Klasse nur verschlimmern.“³⁷

- Körperliche Merkmale/Anderartigkeit

Körperliche Merkmale beziehen sich in diesem Kontext auf die in der Gruppe geltende Normvorstellung. Diese wiederum ist durch die Sozialisation und das gesellschaftliche Schönheitsideal geprägt. So wird beispielsweise Übergewicht und Abweichung vom Ideal gesellschaftlich negativ bewertet und so auch an die Heranwachsenden weitergegeben. Da es sich um die in der Gruppe geltende Normvorstellung handelt, die von Kontext zu Kontext variieren kann wird dieser Unterpunkt an dieser Stelle Kategorie 4 zugeordnet. Diese Konnotation der Wertigkeit kann in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich gewichtet werden. So ist ein trainierter, muskulöser Körper und einer Klasse mit sportlichem Schwerpunkt von höherer Wertigkeit als in einer Klasse neusprachlichen Schwerpunkts. Es gilt zu betonen, dass es sich um ungeschriebene, klasseninterne Gruppennormen bzw. deren Verletzung handelt.

„Ich finde, dass die meisten Schüler wegen Sachen gehänselt werden, für die sie nichts können: z.B. ihre Körpergröße, die größeren Schüler beschimpfen die kleineren und umgekehrt. Das kann sehr verletzen, denn man weiß nicht, wie man es ändern könnte, doch auch der Körperrumfang spielt bei manchen Menschen eine große Rolle. Sobald man ein bisschen dicker, ist wird man als „Kugel“ oder „Frühlingsrolle“ bezeichnet.“³⁸

„Die Klassenkameraden sagen: „Du bist anders, wir mögen dich prinzipiell nicht!““³⁹

„Viele Kinder von 12 bis 15 Jahren können sich nicht an so genannte Cliques einfinden. Sie wollen dazu gehören, sind aber nicht so ideal weil sie anders sind.“⁴⁰

- Sozialer Status/Armut und deren Folgen

In Bezug auf diese Unterkategorie sei erwähnt, dass sozialer Status, Prestige und Markenbewusstsein gesellschaftlich überlieferte Werte sind, die im Zuge der Sozialisation verinnerlicht und reproduziert werden. Auch hier bedarf es einer Abgrenzung zu Kategorie 2, die sich u.a. auf sozialisationsüberlieferte Werte bezieht. Bei diesem Grund für Ausgrenzung

³⁷ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 10.

³⁸ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 5.

³⁹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 12.

⁴⁰ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 17.

handelt es sich um das jugendgruppenspezifische Thema der richtigen Bekleidung in Anlehnung an die Gruppenzugehörigkeit bzw. das Fehlen dieser aus Gründen des Mangels an finanziellen Mitteln seitens der Eltern und der daraus resultierenden Marginalisierung.

„Es gibt dann auch noch ein Problem dass sehr viele Familien nicht so viel Geld haben und auch sehr oft nur ein Elternteil Geld verdient. Oft stehen die Kinder wegen ihren Eltern auch abseits. Die Kinder der armen Familie tragen dann auch oft keine Markensachen so wie zum Beispiel Kinder von reichen Eltern. Deswegen werden sie wieder gemobbt und verarscht. Das Selbstbewusstsein der Kinder wird damit auch immer schlechter und schlechter.“⁴¹

„Viele Kinder finden es auch wichtig, ob ein Mensch arm oder reich ist. Der der Mensch arm ist und Kleidung von Kik oder Second Hand Laden hat ist automatisch ausgeschlossen, denn er ist „uncool“. Das ist er auch, wenn er eine kleine Wohnung hat und sich sein Zimmer mit seiner kleinen Schwester oder seinem kleinen Bruder teilen muss! Meiner Meinung nach sind diese Sachen nicht wichtig. Für mich zählt, wie ein Mensch ist und nicht wie ein Mensch aussieht oder sonstiges!!!!“⁴²

- Neu in der Klasse

„Oft stehen Schüler auch abseits weil sie neu waren und sie jeder mochte, aber dann wurde die oder der Neue langweilig und wurde stehen gelassen“⁴³

- Reifegrad

„Es gibt auch Mädchen die schon reifer sind als andere. Sie schimken [sic!] sich schon und haben ihre ersten Beziehungen hinter sich und manche haben eher noch ein kindliches Verhaleten [sic!] [...] Manche Mädchen die schon etwas reifer sind können nicht verstehen warum sich die anderen so kindisch aufführen und lachen sie aus.“⁴⁴

„Manche Mädchen schminken sich schon mit 11 oder 12 & manche eben erst ab 14. Die Schülerinnen die sich erst später zu schminken beginnen werden von den anderen lächerlich gemacht. Es gibt eben Leute (Schülerinnen) die sich schon mit 13 / 14 erwachsen fühlen und andere erst ab 16-18.“⁴⁵

4.3.2. Analyse der Gruppeninterviews

Kategorie 1: Non-Konformität in Bezug auf formelle Normen

- Schlechte Noten

„E3: Die suchen sich dann die aus, die zum Beispiel kleiner sind, oder besser oder schlechter in der Schule sind und ähm also man kann nix machen, weil sie suchen sich einfach die aus, die am Schwächsten sind.“

⁴¹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 13.

⁴² Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 5.

⁴³ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 18.

⁴⁴ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 19.

⁴⁵ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 20.

F3: Ich würde auch das Gleiche sagen.

A3: Also ich schließe ich mich dem an. Das es einfach die Kleineren und Schwächeren sind, die gemobbt werden, keine Ahnung warum. Oder vielleicht auch die etwas molligeren.

B3: Ja ich sage auch die, die zum Beispiel schlechter in der Schule sind.“⁴⁶

- Schlechtes Benehmen/Manieren

Zu dieser Kategorie sei angemerkt, dass es sich um einen Verstoß gegen die allgemein geltenden Verhaltensvorschriften handelt, die im Falle der untersuchten Klasse offenbar als obligatorisch betrachtet werden. In einem Umfeld, in dem es in Mode gekommen ist sich über diese Verhaltensvorschriften hinwegzusetzen, wird sich ein anders Bild zeigen. Hier käme es zur Ausgrenzung jener, die sich an die Vorschrift halten.

„B2: Ja und in der Stunde sitzt er manchmal so komisch da mit den Beinen, das ist auch nicht angebracht irgendwie.

C2: Er sitzt immer so komisch da, mit den Beinen so komisch, hängt immer irgendwie auf der Bank, es will keiner neben ihm sitzen, er stellt immer die Füße auf den Sesseln, // das schaut komisch aus.“⁴⁷

Kategorie 2: Non-Konformität in Bezug auf soziokulturelle Normen
--

Zum Beispiel aus Gründen, die die Herkunft betreffen und die damit einhergehenden Unterschiede und Verschiedenheiten wie z.B.:

- Hautfarbe/Herkunft/Ausländer

„A1: Also und einfach auch das Vorurteil, dass alle Ausländer brutal sind, das ist auch schon voll schlimm und dass die Türken irgendwie so böse sind, das wird voll verallgemeinert, in Wirklichkeit ist es vielleicht einfach nur einer.

B1: Also das ist so, mein Bruder der mag einfach die meisten Ausländer nicht und ich verstehe einfach überhaupt nicht warum, er hat halt auch voll die Vorurteile. Er sagt halt einfach, jeder Ausländer oder jeder Deutsche ist einfach blöd.“⁴⁸

„D1: Ich finde, dass der Ausgeschlossene selbst nicht viel machen kann. Wenn es wegen der Hautfarbe ist, dann kann man daran nix ändern, das geht gar nicht. Da kann man nix tun.

E1: Also ich finde auch, dass derjenige nicht viel tun kann.“⁴⁹

„B1: Wenn man eine andere Hautfarbe hat, kann man einfach nicht viel machen.“⁵⁰

- Muttersprache

⁴⁶ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.3. Transkript 3.Gruppeninterview, Zeile 78-84.

⁴⁷ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 70-74

⁴⁸ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 201-206

⁴⁹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 123-125

⁵⁰ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 141

„A1: Wenn jemand zum Beispiel woanders her ist und eine andere Sprache gesprochen hat und jetzt Deutsch lernt, dann kann er es einfach nicht so gut und wird einfach auch runter gemacht, weil er es nicht so gut kann und // ja das ist irgendwie schon schlimm, weil dann versucht der irgendwie in die Gruppe rein zu kommen, damit er selbst nicht weiter beleidigt wird. Das ist irgendwie schon arg. // Darum gibt's ja auch voll viele Ausländer, die dann brutal werden, weil sie einfach beleidigt wurden.“⁵¹“

- **Religion/Glaube**

„D2: Ein Grund kann auch sein, dass er eine andere Religion hat, weil die Zeugen Jehovas haben einen schlechten Ruf.“⁵²

Kategorie 3: Schüler-Schüler-Interaktion
--

- **Nerviges/Unpassendes Verhalten**

„C1: Also ich hatte letztes Jahr ziemliche Probleme in der Klasse weil ich // naja, nicht so ganz einfach bin und mich auch nicht so schnell zurecht gefunden hab.“⁵³

„C2: Er wollte halt bei uns dabei sein, aber meistens war er so komisch also haben wir ihn nie rein gelassen und haben ihn verarscht. Er hat nicht reingepasst.

D2: [...] man ist nicht gern neben ihm. Er ist auch von der Art her komisch.“⁵⁴

„D2: Er müsste darauf achten, dass er die anderen nicht stört, weil oft wenn die anderen reden dann platzt er rein und das stört. Das nervt dann. Und dass er vielleicht, bevor er sich reindrängt, fragt.

E2: Eigentlich auch das gleiche, das er halt aufpasst, dass wenn man gerade redet, dass er nicht dazwischen platzt. Ein bisschen Feingefühl.

A2: Ich würde eigentlich auch das gleiche sagen, dass er seine Art ein bisschen ändert oder dass er nicht gleich lacht, wenn jemand was mal was sagt.

B2: Dass er nicht versucht sich in die Gruppe rein zu drängen, dass er immer zu den anderen kommt, wenn sie was reden, dass er sich versucht dazwischen zu drängen, das kann auch ziemlich nerven.“⁵⁵

- **Unsoziales Verhalten**

„E1:[...] Sicher, manchmal auch durch das Verhalten, wenn jetzt jemand dauernd jemanden verspottet, dann sagen die, okay, jetzt geben wir's ihm mal zurück. Also das ist jetzt nicht in

⁵¹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 186-191

⁵² Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 75-76

⁵³ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 23-24

⁵⁴ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 20-23

⁵⁵ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 51-60

Ordnung // aber /// man kann wenigstens sagen, okay, er hat sich blöd verhalten und ist jetzt selbst schuld.“⁵⁶

„D2:[...] Und vielleicht, dass er so verschlossen ist und nicht mit den Leuten redet und nicht teilt, also wenn er am Computer sitzt und spielt und es fragt ihn jemand ob er auch mal kann sagt er nein. Und das macht er dann auch bei denen, die ihn nicht verarschen und dann werden die auch wütend.“⁵⁷

- Arroganz

„A2: Also ich würde das auch sagen und dass er sich nicht gleich immer in den Vordergrund stellt und sagt ich bin der Beste oder so.“⁵⁸

- Einzelgänger

„A4: Dann ist er immer ganz alleine irgendwo gesessen. Er zieht sich auch immer zurück.“⁵⁹

Kategorie 4: Non-Konformität in Bezug auf informelle Gruppennormen
--

- Andere Interessen

„A1: weil sie eben andere Interessen hatte, zum Beispiel Fußball, deshalb wurde sie in der ersten Klasse ausgegrenzt.“⁶⁰

„G1: Also ich hab das in der ersten Klasse miterlebt, dass mich die anderen nicht mochten, also ich war halt irgendwie immer anders als die anderen und hab auch andere Sachen gemocht als die anderen und so haben sie halt dann, ich weiß nicht, halt blöd über mich geredet“⁶¹

- Mangelnde Hygiene

„A4: Ich komme wieder auf XY zurück, bei dem hat mich gestört, dass er einfach stinkt und fast jeden Tag das gleiche anhat.“⁶²

„E2: [...] Einfach sich waschen, auf seine Hygiene achten.“⁶³

- Körperliche Merkmale/Andersartigkeit

Auch hier wäre eine Zuordnung zu Kategorie 2 denkbar gewesen, da es sich wiederum um durch Sozialisation verinnerlichte Vorstellungen von Normalität handelt. „Passt nicht rein“

⁵⁶ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 173-176

⁵⁷ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 76-79

⁵⁸ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 68-69

⁵⁹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.4. Transkript 4.Gruppeninterview, Zeile 58-59

⁶⁰ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 14-15

⁶¹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 39-41

⁶² Siehe Anhang Kap. 7.2.3.4. Transkript 4.Gruppeninterview, Zeile 57-58

⁶³ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 66-67

bezieht sich allerdings auf die Gruppennorm und die dort geltenden informellen Orientierungskategorien.

„E3: Es halt auch so, dass sich die dich einfach aussuchen. Es kommt ja auch drauf an, wenn jetzt jemand halt anders ist als die anderen dann ist das ja so, dass er dran. Also es ist nicht der Schüler, der es mit seinem Verhalten provoziert.“⁶⁴

„D3: Also da gibt es eigentlich eh keine Gründe, sondern die, die mobben, suchen sich einfach die Schwächeren.“⁶⁵

„A3: Also ich schließe ich mich dem an. Das es einfach die Kleineren und Schwächeren sind, die gemobbt werden, keine Ahnung warum. Oder vielleicht auch die etwas molligeren.“⁶⁶

„C2: Er wollte halt bei uns dabei sein, aber meistens war er so komisch also haben wir ihn nie rein gelassen und haben ihn verarscht. Er hat nicht reingepasst.“⁶⁷

- Macht/ Festigung der Position in der Gruppe/ Prävention

„G1: Ich glaube, dass diese Leute selber gepiesackt worden sind und dass jetzt den anderen zurückzahlen wollen und dass ihnen das Machtgefühl, das sie haben dann irgendwann so gut gefällt, dass sie einfach weitermachen und gar nicht merken wie sie den anderen dabei weh tun. Und die anderen trauen sich dann aber auch nicht alles wieder zurückzugeben, weil sonst alles noch schlimmer wird.“⁶⁸

„F1: Also ich glaube auch nicht, dass das wegen dem Verhalten ist, ich glaube manche kommen sich einfach cool vor, wenn sie jemanden vor der ganzen Klasse verarschen und dass dann der andere, der verarscht wird traurig ist und der andere spürt dann so was wie Macht und das ist dann für ihn cool. Also das was die anderen davon haben.“⁶⁹

„B3: Meistens ist es ja so, dass der, der mobbt, selber Opfer war und der hat gesehen, dass, wenn er andere mobbt, dass er dann als cool gilt und so und dann fürchten sich die Mitschüler, dass sie selbst nicht gemobbt werden und fangen selbst an zu mobben. Dann ähm, also schließen sich alle Opfer zusammen und mobben.“⁷⁰

In Bezug auf diese Unterkategorie sei angemerkt, dass das von den Schülern angesprochene Präventivverhalten aus einer Schüler-Schüler Interaktion resultiert, in der der betroffene

⁶⁴ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.3. Transkript 3.Gruppeninterview, Zeile 60-62

⁶⁵ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.3. Transkript 3.Gruppeninterview, Zeile 76-77

⁶⁶ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.3. Transkript 3.Gruppeninterview, Zeile 82-83

⁶⁷ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 20-21

⁶⁸ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 181-185

⁶⁹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 177-180

⁷⁰ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 3.Gruppeninterview, Zeile 68-71

Schüler selbst Ausgrenzungserfahrungen gemacht hatte und so, um das Wiederkehren dieser Erfahrung zu vermeiden, selbst zum Täter wird. Unter diesem Aspekt wäre eine Zuordnung zu Kategorie Schüler-Schüler Interaktion denkbar. Dagegen spricht, dass es um den Zugang zur Gruppe geht, den der Schüler mit seinem Verhalten zu erreichen strebt. Dieser Zugang wird durch das Ausgrenzen anderer erreicht und bringt das einstige Opfer in die Täterposition und so aus der Randständigkeit.

- **Nicht trendgerechte Kleidung**

„B1: Oder auch wenn sie einfach nicht nach dem Trend gehen, mit den Klamotten, wenn sie einfach nicht die coolen Sachen anhaben oder [...] einfach nicht rein passen.“⁷¹

„C1: Also ich glaube, dass es einen auf jeden Fall uncool macht, vor allem bei den Jungs, wenn man nicht nach dem Trend geht. Man ist dann sofort uncool und wird ausgeschlossen und verarscht und so. Man findet immer einen Grund zum Verarschen. Weil cool ist wenn man jemand andere verarscht oder wenn man sich total cool anzieht, egal ob's einem steht oder nicht.“⁷²

- **Sprachliche Probleme**

„C4: Zum Beispiel auch wegen der Sprachen, also dass manche einfach eine andere Sprache sprechen und dann ist unser Dialekt vielleicht nicht so leicht zu verstehen und automatisch nicht dabei sind. Also das war bei YZ in der ersten so, die haben die gemobbt, sie war aus Kärnten.“⁷³

Hier geht es um regionsbedingte Unterschiede in der Sprache. Der Dialekt fungiert als Identifikations- und Orientierungsrahmen und Abweichungen können, wie von den Schülern angesprochen, zu Ausgrenzung führen. Sprachliche Verschiedenheiten im Dialekt beziehen sich auf Facetten der deutschen Sprache und betreffen Nuancen, nicht zu verwechseln mit trennenden Aspekten wie einer anderen Muttersprache oder herkunftsbedingten, kulturellen Unterschieden und die daraus resultierenden Missverständnisse. Diese sind der Kategorie 2 zuzuordnen, die sich auf durch Sozialisation bedingte Normvorstellungen bezieht, also auch auf Randständigkeit aufgrund einer anderen Muttersprache.

4.4. Kategoriengeleitete Auswertung der Untersuchungsergebnisse

An dieser Stelle kommt es zu einer Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse; es werden Schwerpunkte im Textkorpus des Datenmaterials gesichtet und die Aussagen der Schüler sollen nach der Häufigkeit ihres Auftretens und der Nachdrücklichkeit ihrer Ausführung gewichtet werden.

Die Gründe für Ausgrenzung sind vielfältig und als zentrale Punkte der Kategorien der Empirie lassen sich die Folgenden anführen:

⁷¹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 197-199

⁷² Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 207-211

⁷³ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.4. Transkript 4.Gruppeninterview, Zeile 53-56

Kategorie 1: Non-Konformität in Bezug auf formelle Normen
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Schlechte Noten• Leistungsschwäche/ Konkurrenzdenken• Neid/Konkurrenz• Schlechtes Benehmen |
|---|

Schlechte Noten wurde vor allem in den Aufsätzen als Grund für Ausgrenzung angeführt. Hier gilt zu betonen, dass es zwar in der untersuchten Klasse als erstrebenswert gilt, gute Schulleistungen zu erzielen, dass es aber durchaus Klassen gibt, in denen die Dynamik in die entgegengesetzte Richtung verläuft. Des weiteren wurde kritisiert, dass schlechte Schulleistungen und mangelndes Wissen es für die Lehrer schwer mache „*die Kinder zu unterrichten*“⁷⁴. Aus diesem Grund würden die Schüler dann ausgegrenzt. Die Perspektive des Lehrers wurde eingenommen und in der untersuchten Klasse kommt es durch mangelnde Lernbereitschaft zu selbstverschuldeter Randständigkeit aufgrund von Non-Konformität bezüglich der vorherrschenden formalen Normvorstellung. An diesem Beispiel zeigt sich, dass die gesellschaftliche Norm der Leiterungserbringung verinnerlicht wurde und Leistungsbereitschaft besteht, bzw. ihr Fehlen Grund zur Ausgrenzung gibt.

Auch der Leistungsgedanke wurde verinnerlicht, wie sich anhand des Bewegungsgrunds der **Leistungsschwäche und des Konkurrenzdenkens** darstellen lässt. Leistung und Gewinnen sowohl in Bezug auf den Sport- als den Schulunterricht gelten als erstrebenswert, fehlendes Können und Ausfassungsschwierigkeiten würden abgewertet und gebe Grund zur Ausgrenzung, so die Schüler.⁷⁵

Andererseits bieten hohe Intelligenz und gutes Aussehen einzelner für die Ausgrenzenden Nährboden für Neid und Konkurrenz und führer ihrerseits zu Marginalisierung.⁷⁶

Schlechtes Benehmen in Form eines Regelverstoßes gegen die guten Sitten und die Verhaltensnorm im untersuchten Kulturkreis, stellt einen weiteren Bewegungsgrund dar. Offenbar existiert in der beforschten Klasse ein Verhaltenskodex gegen den verstoßen wurde, denn es gebe einen Schüler, der immer so komisch dasitze, sodass keiner neben ihm sitzen wolle, weil er immer die Füße auf den Sesseln stelle.⁷⁷ Wiederum sei darauf verwiesen, dass es sich um einen Kodex handelt, der für das untersuchte Umfeld gilt, in einem Kontext, in dem in ist Mode gekommen ist, sich gerade über solche Normen hinwegzusetzen ergäbe sich ein anderes Bild.

⁷⁴ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 13.

⁷⁵ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 7.

⁷⁶ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 18.

⁷⁷ Vgl. Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 70-74

Kategorie 2: Non-Konformität in Bezug auf soziokulturelle Normen

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Hautfarbe/Herkunft/Ausländer + Vorurteile• Muttersprache• Religion/Glaube |
|---|

„[...] nur die Einheimischen sind Menschen!“⁷⁸, so ein Schüler, der sich auf einen Konstruktionsmodus von Ausgrenzung bezieht, der aufgrund von **Hautfarbe/Herkunft und Vorurteilen** zustande kommt. Abweichungen von der soziokulturellen Norm lassen Trennendes wachsen und schaffen eine Barriere, die oft kaum überwunden werden kann und im Falle des Schulalltags auch nicht überwunden werden will. Sie schaffen Grund zur Ausgrenzung und lassen den Betroffenen keinen Handlungsspielraum. Hautfarbe und Herkunft sind fixe Gegenbenheiten, die unveränderlich sind, sind sie der Grund für Ausgrenzung, gibt es keine Möglichkeit sie zu neutralisieren außer das Streben nach erweiterter Toleranz gegenüber fremden Kulturen. „'Vorurteile' sind extrem starre, negative Einstellungen, die sich weitgehend einer Beeinflussung widersetzen.“ (Cloerkes 1997, S.77) Vorurteile werden durch die Sozialisation weitergegeben, verinnerlicht und reproduziert, sind diese Vorstellungen einmal in den Köpfen der Kinder verankert, so werden die mit jeder Begegnung, durch die gefilterte Wahrnehmung, bestätigt, sie sind besonders starre und resistente Einstellungen, die nur sehr schwer abgebaut werden können.

Als weitere soziokulturelle Norm kann die **Muttersprache** bezeichnet werden. Das Beherrschen derselben wird zum Schlüssel und beinhaltet so die Eintrittskarte in die Gemeinschaft. Schüler berichten, dass Mitschüler, die die Muttersprache nicht richtig beherrschen fertig gemacht würden und gehen noch weiter, indem sie sagen, dass diese Ausgrenzung der Auslöser für gewalttätiges Verhalten sein, das von den Betroffenen als Reaktion an den Tag gelegt würde.⁷⁹

Im Falle der untersuchten Klasse gibt es einen konkreten Fall der Ausgrenzung, der u. a. in der der Religionszugehörigkeit begründet liegt. **Religion und Glaube** und die damit verbundenen Zuschreibungen können Gründe für Randständigkeit sein, so berichten etwa die Schüler, dass der Glaube eine große Rolle spiele, denn „[...] wenn jemand Zeugen Jehova ist, wird er mehr gehänselt als wenn jemand Katholik oder Evangelist [sic!] ist.“⁸⁰ Und „[...] bei Kindern einer anderen Religion ist es schwer sich einzuleben. Meistens können sie nichts dafür, sind aber trotzdem ein klein wenig anders und werden dadurch verarscht.“⁸¹ Auch hier geht es um die durch Sozialisation verinnerlichte Normvorstellung und den damit

⁷⁸ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 5.

⁷⁹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1. Gruppeninterview, Zeile 186-191

⁸⁰ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 5.

⁸¹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 17.

verbundenen Assoziationen; die Schüler geben weiter an, das gewisse Glaubensrichtungen einfach einen schlechten Ruf hätten und so Angehörige dieser ausgegrenzt würden.⁸²

Kategorie 3: Schüler-Schüler-Interaktion

- Nerviges/komisches Verhalten
- Sympathie
- Unsoziales Verhalten
- Arroganz
- Einzelgänger/Isolation

Nerviges und komisches Verhalten kann einen weiteren Grund für Ausgrenzung darstellen, der allerdings im Unterschied zu den beiden vorhergehenden Kategorien als direkte Folge der Schüler-Schüler Interaktion angesehen werden kann. Ausgrenzung sei selbstverschuldet, so die Schüler, sie erfolge als Reaktion auf unpassendes Verhalten. *„Manchmal sind sie selber schuld, sie machen sich selber zum Unbeliebten. Er provoziert andere und dann kommt es zu riesigen Streiten, keiner mag den anderen mehr und sie provozieren sich noch mehr.“*⁸³

Das Verhalten des Schülers werde als unpassend betrachtet, er störe, dränge sich auf und bringe sich schließlich selbst in seine randständige Position.

Die Umgangsform und Art des Schülers steht im Vordergrund; die Erfahrung, die in der direkten Interaktion gemacht wurden prägen das Bild und formen Randständigkeit. Auch im Falle von **unsozialem Verhalten** hat die Ausgrenzung ähnliche Ursachen: Der Betroffene habe anfangs selbst ausgegrenzt und sich schlecht verhalten, es würde ihm jetzt nur heimgezahlt.⁸⁴

Unsoziales Verhalten, das an den Tag gelegt werde, führe auch bei Nicht-Gegner dazu Schüler XY auszugrenzen: *„[...] und nicht teilt, also wenn er am Computer sitzt und spielt und es fragt ihn jemand ob er auch mal kann sagt er nein. Und das macht er dann auch bei denen, die ihn nicht verarschen und dann werden die auch wütend.“*⁸⁵

Als weiterer Grund für Ausgrenzung gilt **Antipathie**: *„Jeder Mensch hat einen anderen Charakter! Manche Personen können sich einfach nicht leiden, deshalb maulen sie sich manchmal gegenseitig an. Dadurch kommt es auch zu einem Streit.“*⁸⁶ In diesem Fall liegt der Grund für Ausgrenzung in den charakterlichen Eigenarten jedes einzelnen Schülers und den damit verbundenen Vorlieben begründet. Ausgrenzung aus Sympathiegründen stellt einen Grund dar, der nur schwer auszumerzen ist, da er sich auf die individuellen Vorlieben jedes einzelnen Schülers bezieht und gewisse Charaktere schlichtweg nicht miteinander können.

⁸² Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 75-76

⁸³ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 9.

⁸⁴ Vgl. Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 173-176

⁸⁵ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 76-79

⁸⁶ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 14.

Anders verhält es sich in Bezug auf Arroganz. Der Schüler wählt mit seinem eigenen Verhalten, gesteuert durch seinen freien Willen, sein Verhalten und erzeugt Abneigung. „A2: Also ich würde das auch sagen und dass er sich nicht gleich immer in den Vordergrund stellt und sagt ich bin der Beste oder so.“⁸⁷

Das Verhalten des beschriebenen Schülers erzeugt Groll und Abneigung, was Ausgrenzung zur Folge haben kann.

Gesetzt dem Fall, die Klassengemeinschaft strebt nach der Integration aller Klassenmitglieder, kann es dennoch zu Randständigkeit kommen, die, wie von den Schüler beschrieben, selbstgewählt ist. Selbstgewählte **Isolation und Einzelgängertum** fördern Ausgrenzung, machen es, wie von den Schülern beschrieben schwer, den Betroffenen zu integrieren. Dennoch bleibt die Frage, wie es zur Isolation kam, offen. Vormalis schlechte Erfahrung in Interaktionen mit Mitschülern oder Defizite in Bezug auf soziale Intelligenz stehen zur Debatte und so wäre, bei genauerer Untersuchung des vorliegenden Beispiels, der familiäre Hintergrund sowie die Historie des betroffenen Schülers, zu beleuchten, um offen zu legen wie es zu dem beschriebenen Verhalten kam.

„Manche Schüler stehen zu sehr abseits, weil sie sich zu sehr abschirmen. Sie machen gar nichts mit den anderen, die in der Klassengemeinschaft beliebt sind und nehmen nicht einmal Kontakt auf. Ich glaube auch, weil sie nicht wissen wie man sich in eine Gruppe integriert.“⁸⁸

Des Weiteren kann selbstgewählte Isolation als Reaktion auf vorangegangene Ausgrenzung beschrieben werden und wird auch von den Schülern eingehend als Flucht aus der Realität beschrieben:

„Alleine und ohne jeglichen Kontakt zur außen [sic!] Welt. Sie leben in ihrer eigenen Traumwelt in der sie auch respektiert, gemocht und sogar beliebt sind. Genau solch eine Welt stellen sie sich vor. Doch nur leider ist es nicht so.“⁸⁹

Wie bereits in den Ankerstellen gezeigt, kommt es auch darauf an, mit wem Umgang gepflegt wird. Die Zugehörigkeit zur beliebten oder coolen Gruppe gilt als Garant für die allgemeine Akzeptanz der eingenen Person. Was aber erlaubt, bzw. was als hinderlich für die Integration in die angesprochene Gruppen angesehen wird, wurde anhand der folgenden Kategorie beschrieben und gilt vielmehr als ungeschriebenes Gesetz.

Kategorie 4: Non-Konformität in Bezug auf informelle Gruppennormen

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Kleidung nicht trendgerecht• Hygiene• Streber/Schleimer |
|---|

⁸⁷ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2.Gruppeninterview, Zeile 68-69

⁸⁸ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 16.

⁸⁹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 17.

- Hobbies/ andere Interessen
- Cliquenbildung
- Körperliche Merkmale/ Andersartigkeit
- Sozialer Status/Armut
- Neu in der Klasse
- Reifegrad
- Macht/Präventivverhalten/Festigung Gruppenposition
- Sprachliche Probleme

Den ersten Grund stellt **nicht trendgerechte Kleidung** dar:

„Dann bekommen die Kinder nicht die teuren, besonderen Markenklamotten von zum Beispiel Burton, Volcom, DC, Roxy und so weiter. Sie bezeichnen sich selbst als Außenseiter und die Schüler und Schülerinnen bekommen manchmal nur Klamotten vom Secondhand-Shop. Die Schüler sind damit zwar zufrieden, aber wenn sie dann in die Schule kommen und die besseren Klamotten sehen und von anderen, die Markenklamotten haben, werden sie oft sehr leicht neidisch und die „besseren“ mobben sie wieder. Dies führt zu einem ewigen Teufelskreis.“⁹⁰

Diese Kategorie, die eng mit der Unterkategorie **Sozialer Status/Armut** in Wechselwirkung steht, da sie das Fehlen von teurer Markenkleidung bedingt, streift auch, wie oben ausgeführt, soziokulturelle Normvorstellungen, wurde aber, da das angesprochene Fehlen eine direkte Barriere in Bezug auf die angestrebte Gruppenzugehörigkeit darstellt, der Non-Konformität informeller Gruppennormen zugerechnet. Sie beschreibt auch das Dilemma, das mit dem Fehlen der Markenkleidung und der damit, durch den Vergleich mit anderen, bedingten Unzufriedenheit, entsteht. Im Vergleich entstehe Unzufriedenheit, die in weiterer Folge zu einem Verhalten führe, das Ausgrenzung begünstige.

„C1: Also ich glaube, dass es einen auf jeden Fall uncool macht, vor allem bei den Jungs, wenn man nicht nach dem Trend geht. Man ist dann sofort uncool und wird ausgeschlossen und verarscht und so. Man findet immer einen Grund zum Verarschen. Weil cool ist wenn man jemand andere verarscht oder wenn man sich total cool anzieht, egal ob's einem steht oder nicht.“⁹¹

In der untersuchten Klasse kam es zur Erwähnung eines speziellen Problems: **mangelnde Hygiene**. Bereits in denn Aufsätzen wurde es vielfach erwähnt und auch in den Interviews wurde es angesprochen. Es ergab sich die Möglichkeit die Problematik genauer zu beluechten und so ergab sich, dass es in der beforschten Klasse ein Problem mit einem Schüler gab, der aus Gründen der mangelnden Hygiene ausgegrenzt wurde. Die Ausgrenzung führte

⁹⁰ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 12.

⁹¹ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 207-211

wiederum, so die Schüler, zu wachsenden Aggressionen seitens des Betroffenen, was wiederum zu Ausgrenzung führte:

„[...] es mangelt an hygiene [sic!] daher werden diese Schüler ausgeschlossen und gemobbt. Manchmal werdeb[sic!] sie aggressiv und wundern sich das sie dann noch weniger in die gruppe integriet [sic!] oder sogar nach mehr ausgeschlossen werden.“⁹²

Der Teufelskreis wurde von mehreren Seiten beschrieben und die Störung, die die Schüler durch Schüler XY empfanden, wurde mehrfach aufgezeigt:

„A4: Ich komme wieder auf XY zurück, bei dem hat mich gestört, dass er einfach stinkt und fast jeden Tag das gleiche anhat.“⁹³

Wiederum handelt es sich um eine Unterkategorie, die erstens, mehrfache Zuteilungen erlaubt hätte und zweitens milieu-spezifisch zu Ausgrenzung führt. Die Zuteilung hätte auch zu Kategorie 1, 2 und 3 erfolgen können, da es sich erstens um eine Verletzung formaler Normen, zweitens um eine Verletzung soziokultureller Normen und drittens durch ein vom Verhalten des Schülers produziertes Phänomen handelt.

Im Unterschied zu der, in Kategorie 1 angesprochenen Ausgrenzung aufgrund schlechter Schulleistungen, gibt hier das genaue Gegenteil Anlass zur Ausgrenzung:

„Es gibt auch oft sehr gute Schüler, doch diese werden oft als Streber beschimpft. Diese Schüler sind einfach klüger und lernen einfach leichter, aber das ist kein Grund jemanden als Streber zu beschimpfen. Es gibt auch manchmal Kinder die sich bei den Lehrern einschleimen und dann als Lehrerliebling dastehen.“⁹⁴

Streber und Schleimer sind Bezeichnungen für den oben genannten Grund zur Ausgrenzung. An diesem Beispiel ist es interessant zu beobachten, dass manchmal Ausgrenzung unumgänglich ist und von den Betroffenen im schlimmsten Fall nicht abzuändern, denn bei zu guten Leistung gilt man als Streber, bei zu schlechten Leistungen, wie in Kategorie 1 beschrieben, führt die Leistungsschwäche zu Ausgrenzung. Dieses Beispiel beschreibt auch die Willkür mit der Zuschreibungen vorgenommen werden und Ausgrenzung initiiert wird.

Der Kategorie 4 impliziert, dass es darum geht, den in der Gruppe angestrebten Werten zu entsprechen. Freizeitbeschäftigungen und **Hobbies/ Interessen** gehören auch dazu. Das falsche Hobby, kann wie im Folgenden aufgezeigt, zur Ausgrenzung führen.

„Aber auch wenn sie nur ein Hobby betreiben, das vielleicht gerade nicht so angesagt ist, werden sie manchmal beleidigt.“⁹⁵

Auch wenn einem Hobby nachgegangen wird, das für ein Geschlecht untypisch ist, wie zum Beispiel fußball-spielende Mädchen, kommt es zur Ausgrenzung. Dass auch in diesem Fall,

⁹² Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 8.

⁹³ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.4. Transkript 4. Gruppeninterview, Zeile 57-58

⁹⁴ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 1.

⁹⁵ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 2.

der gesellschaftlich erzeugte Begriff von Mädchen und Jungen zur Anwendung kommt und anhand dessen die Überprüfung stattfindet, ist selbstredend.

Als weiterer Grund wurde die Geschlossenheit von Cliques angeführt. **Cliquenbildung** und die damit verbundene Entstehung eines Drinnen und Draußen, liefern den nächsten Grund für Ausgrenzung:

„Es werden auch viele Cliques bewundert weil diese Leute in den Augen anderer cool sind. Viele wollen dann in diese ‚coolen‘ Cliques, werden aber sozusagen nicht aufgenommen, weil die Leute in der Clique andere nicht dabei haben wollen. Manche Cliques lachen auch über andere. Wenn jetzt zum Beispiel jemand zu einer dieser ‚coolen‘ Cliques dazugehören will und nicht aufgenommen wird, hacken die Mitglieder dieser Gruppen auf den Außenseitern herum.“⁹⁶

Auch Versuch diesen Cliques beizutreten werden als Motiv zur Ausgrenzung genutzt. So muss also die Integration in angesagte Gruppen aus freien Stücken erfolgen und ohne große Mühe von statten gehen, ansonsten wird jegliches Engagement in diese Richtung gegen den Betroffenen verwendet und als verzweifelter Versuch betrachtet dazuzugehören.

Körperliche Merkmale/ Andersartigkeit ist einer der meistgenannten Gründe für Ausgrenzung. Diese Unterkategorie beschreibt auf eingängige Weise, wie willkürlich Ausgrenzung oft stattfindet:

„E3: Es halt auch so, dass sich die dich einfach aussuchen. Es kommt ja auch drauf an, wenn jetzt jemand halt anders ist als die anderen dann ist das ja so, dass er dran. Also es ist nicht der Schüler, der es mit seinem Verhalten provoziert.“⁹⁷

„Die Klassenkameraden sagen: ‘Du bist anders, wir mögen dich prinzipiell nicht!’“⁹⁸

„Viele Kinder von 12 bis 15 Jahren können sich nicht an so genannte Cliques einfinden. Sie wollen dazu gehören, sind aber nicht so ideal weil sie anders sind.“⁹⁹

Körperliche Merkmale gründen auf der gesellschaftlichen Tradierung einer Normvorstellung. Andersartigkeit ebenso, allerdings geht es hier auch um milieuspezifischen Vorstellungen. Denn ein und derselbe Schüler wird vom Akzeptierten und Integrierten zum Ausgegrenzten ändert sich das Umfeld und die darin verankerten Normvorstellungen. Für den Schüler selbst es seine Realität, in Wirklichkeit ist es nicht mehr als ein Ausschnitt dieser mit eigenen Regeln und Wertvorstellungen, die im Kontext der Schulklasse zum Absolutum werden.

Auch Größen wie **sozialer Status und Armut** können das Zünglein an der Waage sein:

„Oft stehen die Kinder wegen ihren Eltern auch abseits. Die Kinder der armen Familie tragen dann auch oft keine Markensachen so wie zum Beispiel Kinder von reichen Eltern. Deswegen

⁹⁶ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 19.

⁹⁷ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.3. Transkript 3. Gruppeninterview, Zeile 60-62

⁹⁸ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 12.

⁹⁹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 17.

werden sie wieder gemobbt und verarscht. Das Selbstbewusstsein der Kinder wird damit auch immer schlechter und schlechter.“¹⁰⁰

„Viele Kinder finden es auch wichtig, ob ein Mensch arm oder reich ist. Der Mensch arm ist und Kleidung von Kik oder Second Hand Laden hat ist automatisch ausgeschlossen, denn er ist „uncool“. Das ist er auch, wenn er eine kleine Wohnung hat und sich sein Zimmer mit seiner kleinen Schwester oder seinem kleinen Bruder teilen muss!“¹⁰¹

Auch in diesem Fall ist es für die Kinder nicht möglich etwas gegen ihre Außenseiterposition zu unternehmen. Solange der Fokus in der Gruppe (der Gesellschaft) auf Oberflächlichkeiten gerichtet bleibt, wird die Randständigkeit bestehen bleiben. Im konkreten Fall spiegelt der Mikrokosmos der Schulklasse die realen Gegebenheiten außerhalb der Schule wieder.

Einen weiteren Grund liefert der Eintrittsmoment in die Klassengemeinschaft:

„Oft stehen Schüler auch abseits weil sie neu waren und sie jeder mochte, aber dann wurde die oder der Neue langweilig und wurde stehen gelassen“¹⁰²

Neue Mitglieder der Klasse werden neugierig „beschnuppert“ und sobald der Reiz des Neuen verflogen ist, links liegen gelassen.

Auch Unterschiede in den Entwicklungsstadien der Schüler liefern Grund zur Ausgrenzung. Der **Reifegrad** wurde vor allem von Mädchen als Ausgrenzungsgrund genannt:

„Manche Mädchen schminken sich schon mit 11 oder 12 & manche eben erst ab 14. Die Schülerinnen die sich erst später zu schminken beginnen werden von den anderen lächerlich gemacht. Es gibt eben Leute (Schülerinnen) die sich schon mit 13 / 14 erwachsen fühlen und andere erst ab 16-18.“¹⁰³

Aus den Unterschieden im Entwicklungsgrad ergibt sich eine unüberbrückbare Distanz zwischen den Schülern, die aus dem Verhalten und auch den mit dem Entwicklungsgrad verbundenen Interessen resultiert.

Ein weiterer Grund, der sich als Reaktion auf selbst Erlebtes und angestrebte Prävention desselben zeigt, ist das **Präventivverhalten** und die damit verbundene, zu erreichen versuchte **Festigung Gruppenposition:**

„G1: Ich glaube, dass diese Leute selber gepiesackt worden sind und dass jetzt den anderen zurückzahlen wollen und dass ihnen das Machtgefühl, das sie haben dann irgendwann so gut gefällt, dass sie einfach weitermachen und gar nicht merken, wie sie den anderen dabei weh tun.“¹⁰⁴

„F1: Also ich glaube auch nicht, dass das wegen dem Verhalten ist, ich glaube manche kommen sich einfach cool vor, wenn sie jemanden vor der ganzen Klasse verarschen und dass

¹⁰⁰ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 13.

¹⁰¹ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 5.

¹⁰² Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 18.

¹⁰³ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 20.

¹⁰⁴ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1. Gruppeninterview, Zeile 181-185

dann der andere, der verarscht wird traurig ist und der andere spürt dann so was wie Macht und das ist dann für ihn cool. Also das, was die anderen davon haben.“¹⁰⁵

Mit diesem Verhalten geht eine Vermeidung der Wiederholung des Erlebten einher. Gleichzeitig kommt es zum Verspüren von Macht, das Gefühl, über anderen zu stehen, das gefällt und nicht mehr aufgegeben werden will, zumal auch die andere Seite wohl bekannt ist. Der Weg diese zu erreichen führt über die Ausgrenzung andere, über den Wechsel von der Opfer- in die Täterrolle.

Auch **sprachliche Probleme** spielen eine Rolle und führen zur Ausgrenzung aus der Gruppe, zumal sprachliche Feinheiten nicht wahrgenommen werden können und den Betroffenen so am Rande stehen lassen:

„C4: Zum Beispiel auch wegen der Sprachen, also dass manche einfach eine andere Sprache sprechen und dann ist unser Dialekt vielleicht nicht so leicht zu verstehen und automatisch nicht dabei sind. Also das war bei YZ in der ersten so, die haben die gemobbt, sie war aus Kärnten.“¹⁰⁶

Die untersuchte Klasse ist Teil des BG/RG Sport Saalfelden im Pinzgau. Der dort gesprochene Dialekt fungiert hier als Eintrittskarte in die Gruppe. Schülern YZs Dialekt wich geringfügig davon ab, sie war Internatsschülerin. Diese Abweichung war Grund genug sprachlich randständig zu werden und so regionsspezifische Termini nicht zu kennen und so den Anschluss an die Gruppe zu verpassen, bzw. in ihr durch die Eigenheit ihres Dialekts auffällig zu werden.

Gründe für die Ausgrenzung (aus der Gruppe) sind vielfältig und Marginalisierung aufgrund von Non-Konformität in Bezug auf informelle und soziokulturelle Normen (Kategorie 1 und 2) beschränken sich in der vorliegenden Untersuchung auf einige zentrale Punkte, allerdings wird eine Abweichung davon nicht toleriert.

Schon allein aufgrund der Mannigfaltigkeit und der hohen Anzahl der erwähnten Gründe für Ausgrenzung in den letzten beiden Kategorien, die sich auf sozial-konstruktivistische Aspekte des Phänomens beziehen, kann eine Schwerpunktbildung in puncto Schüler-Schüler Interaktion und speziell Verletzung informeller Gruppennorm festgestellt werden.

4.5. Zusammenfassung und Rückbindung der Analyseergebnisse

Wie eingangs beschrieben sieht der **systemfunktionalistischer Ansatz** (vgl. Parsons 1964, Dreeben 1980, Jackson 1968) Marginalisierung als die Folge system-funktionalistischer Effekte, die sich als Inszenierung im Rahmen der Sozialisation äußert. Das System gebiert hier Ungleichheit, im Laufe der Sozialisation wird gelernt, dass es Personen gibt, die am Rande zu stehen haben, weil sie nicht der internalisierten Norm, wie auch immer sie geartet ist, entsprechen. Marginalisierung passiert passiv und unbewusst.

¹⁰⁵ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.1. Transkript 1.Gruppeninterview, Zeile 177-180

¹⁰⁶ Siehe Anhang Kap. 7.2.3.4. Transkript 4.Gruppeninterview, Zeile 53-56

Die in Kategorie 1 und 2 zusammen gefassten Punkte zur Beschreibung von Konstruktionsmodi von Marginalisierung beziehen sich auf den systemfunktionalistischen Ansatz. Die von den Schülern genannten Gründe für Ausgrenzung beziehen im Wesentlichen auf Leistungsschwäche, Konkurrenz und schlechtes Benehmen. Dreeben (1980) bezieht sich auf die in der Schule gelernten und eingeübten Verhaltensmuster, die zwischen den Zeilen stattfinden, und auch Jackson (1968) betont die Bedeutung der Verinnerlichung subtiler Regeln, die den Kindern schon ab dem Volksschulalter beigebracht werden. Dazu zählen der Leistungsgedanke und das Verinnerlichen des Konkurrenz-Denkens. Nach Parsons (1964) werde ab Eintritt ins Schulalter das Kind nicht mehr um seiner selbstwillen geliebt und wertgeschätzt, vielmehr basiere die Bewertung auf leistungsorientierten (*earned*) Zuschreibungen. Die Kinder lernen, dass Schritt für Schritt die eigene (Schul-)Leistung zur Bewertungsgrundlage werde. Mitschüler, die für sie eine Gefahr darstellen, ihnen diese Wertschätzung durch zu gute Leistungen streitig zu machen, können in Reaktion darauf in die Außenseiterrolle gedrängt und so „unschädlich“ gemacht werden.

Des Weiteren können auch schlechte Noten und Schulleistungen Grund zur Marginalisierung geben. Auch hier kam es zu einer Verinnerlichung formeller Normen und der damit verbundenen Macht, je nach Klassensituation kann dies ausschlaggebend für Randständigkeit sein. Die befragten Schüler gaben an, dass schlechte Noten und mangelnde Lernbereitschaft ihrer Mitschüler es den Lehrern schwer machen würden, sie zu unterrichten.¹⁰⁷ Im angesprochenen Fall kam es zu einer Verinnerlichung der von einem „Vorzeige-Schüler“ erwarteten Fähigkeit und dies in einem Ausmaß, das es dem Schüler erlaubte, die Perspektive des Lehrers einzunehmen und sich auf seine Seite zu schlagen, anstatt dem Mitschüler selbst Loyalität zu erweisen.

Ein weiteres von den Schülern, in diesem Zusammenhang, genanntes Beispiel, beschreibt die Ausgrenzung eines Mitschülers aufgrund seines schlechten Benehmens während des Unterrichts. Seine Körperhaltung und Sitzposition gab Anlass ihn zu meiden¹⁰⁸ und ihn bei der Sitznachbarwahl zu übergehen. Im Kontext der untersuchten Klasse, wieder ist auf die damit verbundene Relativität zu verweisen, kam es zu Ausgrenzung des betroffenen Schüler aufgrund eines Verstoßes gegen die im Unterricht einzuhaltende Verhaltensvorschrift in Bezug auf Sitzhaltung. Wiederum geht diesem Phänomen die Verinnerlichung der Norm voraus und diese und die Nichteinhaltung bedingt die Randständigkeit.

Auch soziokulturelle Normen erwiesen sich in der Untersuchung als fixe Größen, deren Verletzung zur Ausgrenzung führte. Die Hautfarbe, Herkunft und die damit verbundenen Vorurteile lieferten Grund zur Ausgrenzung. Mehrfach wurde von den Befragten betont, dass der Betroffene nichts für sein Schicksal könne, nichtsdestotrotz werde er ausgegrenzt. Es sei nicht möglich über das trennende Element hinwegzusehen und sich auf Gemeinsamkeiten, die sich über kulturelle Unterschiede erheben, zu besinnen.

¹⁰⁷ Siehe Anhang Kap. 7.3.2. Aufsatz 13.

¹⁰⁸ Vgl. Anhang Kap. 7.2.3.2. Transkript 2. Gruppeninterview, Zeile 70-74

Auch die Muttersprache und ein anderer Glaube seien Grund genug um Ausgrenzung zu betreiben. Die von Parsons (1964), Dreeben (1980) und Jackson (1968) angesprochenen, verinnerlichten Normvorstellungen zeigen sich als unüberwindbar. Der Grund für Ausgrenzung konnte nicht erklärt, das trennende Element nur beschrieben werden. Hier stellt sich die Frage inwieweit Interaktion Änderungen hervorrufen können, ist es doch das Elternhaus und überdies das gesellschaftliche System, das Unterschiede generiert. Im Falle der Muttersprache kommt es zu einer sprachlichen Barriere, die gemeinsame Sprache kommt einem Schlüssel gleich, der den Eintritt in die Gruppe ermöglicht. Da aber, so Parsons (1964), die Schule einen Beitrag zur Erhaltung des gesellschaftlichen Systems liefert, kann es, solange sie ein System zu erhalten sucht, das Mitglieder anderer Religionsgemeinschaften und Kulturen zur Randständigkeit verurteilt und die Schule als Abbild des gesellschaftlichen Systems zu begreifen ist, zu keiner Lösung im schulischen Kontexts kommen, sondern bedarf eines weiter gefassten Problembewusstseins.

Im Unterschied zu dem systemfunktionalistischen Ansatz geschieht die Konstruktion von Marginalisierung nach Pettilon (1980) und Baus u. Jacoby (1976) im **sozial-konstruktivistischem Ansatz** durch eine Art Sinngenerierung also Leistung der Beteiligten. Marginalisierung stellt eine Leistung von Personen dar und passiert aktiv, bewusst und „at will“, hängt also von Merkmalen, Verhaltensweisen und Einstellungen der Ausgegrenzten bzw. der Ausgrenzenden ab.

Die Erfahrungen, die sich im Zuge der Schüler-Schüler Interaktion ergeben, so Pettilon (1980), bewirken die Ausprägung sozialer Einstellungen und Verhaltensmuster, die, trotz der Verschiedenartigkeit von Situationen, zu Regelmäßigkeiten im Umgang mit anderen führen. Demnach, so Pettilon, nehme A seinen Mitschüler durch einen Filter wahr, der durch die Erfahrungen und Einstellungen geprägt sei, ist dieser Filter negativ behaftet kommt es zu Ablehnung und Ausgrenzung. Es werde von einem kleinen Teil der Gesamtpersönlichkeit eines Schülers auf seine Persönlichkeit als Ganzes geschlossen. Ein unvollständiges Bild wird verwendet und wird zur Bewertungsgrundlage. Die in Kategorie 3 beschriebenen Gründe für Ausgrenzung als direkte Folge der Schüler-Schüler Interaktion sind vielfältig und reichen von nervigem Verhalten über Sympathie bis hin zu selbstgewählter Isolation. In jedem Fall kommt es zur Ablehnung in Folge direkten Kontakts mit dem Betroffenen. Dieser bewirkt die Ausgrenzung mit seinem Verhalten bzw. die Mitschüler beschreiben ihr ausgrenzendes Verhalten auf Reaktion darauf.

Kategorie 4 bezieht sich auf informelle Normen, die eine ungeschriebene, für manche Schüler unzugängliche Gebrauchsanweisung für das Verhalten darstellen und die Bewegungsmöglichkeiten innerhalb der Gruppe maßgeblich beeinflusst. Ohne Zugang zu den gruppeninternen Spielregeln ist es nicht möglich sich einzubringen und somit soziale Akzeptanz zu erreichen. Die Variationsbreite der in Kategorie 4 genannten Gründe für Ausgrenzung zeigt die Komplexität des Gruppengefüges. Der Grad zwischen Randständigkeit und Integration ist schmal und oft reichen Details aus um von innen nach außen befördert zu werden. Die von Pettilon (1980) angesprochenen Vorstellungen darüber, wie man untereinander zu handeln, fühlen und denken hat, variieren von Gruppe zu Gruppe und stellen

eine Barriere für Außenstehende dar. Die genannten Gründe für Randständigkeit aufgrund von Non-Konformität in Bezug auf informelle Normen reichen von unterschiedlichen Interessen über den Reifegrad bis hin zu Präventivverhalten aufgrund eigener Erfahrungen in Bezug auf Ausgrenzung. In jedem Fall stehen die Gründe eng in Verbindung mit der in der Gruppe vorherrschenden Norm und so beinhalten die in Kategorie 3 und 4 aufgezeigten Konstruktionsmodi von Ausgrenzung den modifizierbaren Aspekt des Phänomens der Ausgrenzung. So kann etwa das Verhalten in der Schüler-Schüler Interaktion adjustiert werden, bzw. ein erhöhtes Verständnis für die Historie und die damit verbundenen Eigenheiten betroffener Schüler geschaffen werden. Auch ist es möglich, die informellen Gruppennormen zu lockern und Toleranz gegenüber Abweichung zu vermitteln.

Abschließen ist anzumerken, dass all die genannten Gründe nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Die Befragung ergab bei genauerem Nachfragen, dass die Ausgrenzung eines Schülers meist Resultat verschiedenster Erfahrungen mit dem Betroffenen und eine Reihe von Gründen als Auslöser hatte, deren Grenzen fließend sind und die in ihrer Gewichtung variieren. Es ist nicht möglich das Phänomen der Ausgrenzung an einem Punkt aufzuhängen, der Auslöser beinhaltet meist mehrere Ausgrenzungsgründe. Dies erklärt auch, warum es so schwierig ist, dieser Problematik Herr zu werden, denn es gibt keinen isolierten Grund und die Auslöser variieren je nach Kontext und betrachteter Gruppe im Sinne der in ihr vorherrschenden Normen. Des Weiteren entsteht und äußert sich Marginalisierung auf sehr subtiler Ebene und der Teil davon, der an die Oberfläche kommt und somit von außen beobachtbar und abänderbar wird, ist ein gefilterter. Es sind die Rudimente des Ganzen, die an die Oberfläche gelangen und beobachtet werden können, die den Teil von Ausgrenzung beinhalten, der durch Interventionen verändert werden kann. Aber die Klasse als Ganzes ist, wie von Pettilon (1980) beschrieben, ein komplexes Gefüge, das nur erahnen lässt, was passiert, wenn an einer Schraube des Systems gedreht wird. Es ist ein kompliziertes System von Wechselwirkungen und es kann nicht erahnt werden, wie sich die Folgen einer Interaktion auswirken. Kann es bei Ausgrenzung aufgrund von Non-Konformität in Bezug auf formelle Normen nützlich sein, dem betroffenen Schüler auf seine unpassende Körperhaltung aufmerksam zu machen und so das Problem zu neutralisieren, so kann eine pädagogische Interaktion bei Ausgrenzung aufgrund von Non-Konformität in Bezug auf informelle (Gruppen-)Normen, das genaue Gegenteil bewirken und den Schüler, aufgrund des Eingreifens des Lehrers noch weiter in die Randständigkeit drängen, steht er nunmehr ja als Petze dar.

Wie eingangs erwähnt sollte keiner der beiden Ansätze bestätigt, widerlegt oder ausgeschlossen werden. Beide Theorietypen waren anwendbar, die angesprochenen Konstruktionsmodi rückten je nach Theorieansatz bei der Kategorienzueordnung in den Vordergrund, die Grenzen waren fließend und es gab Zuordnungsüberschneidungen, die durch Kodierregeln eingedämmt wurden. Abschließend kommt es zu einem Vergleich der inhaltlichen Ergebnisse der Untersuchung mit den eingangs angeführten Theorieansätzen. Die angesprochene Verflechtung von Gründen für Marginalisierung und die unvorhersehbare Auswirkung einer Einwirkung von außen, machen Marginalisierung zu einem Phänomen, dem wenn überhaupt, nur mit größter Sensibilität, Gefühl, genauer Kenntnis des Systems der

betroffenen Schulklasse, der ihr inne wohnenden Wechselwirkungen sowie Kenntnis der Persönlichkeitsstruktur der Involvierten, beizukommen ist.

4.6. Wissenschaftliche Reflexion

Die Antworten im Themenkomplex Ausgrenzung und Klassenklima verdeutlichen, dass in diesem Bereich der Schulpädagogik noch geforscht werden sollte, da nur recht einseitige Lösungsmöglichkeiten genannt wurden. Es kam zu Überschneidungen bei der Angabe über Ausgrenzungsgründe, was darauf schließen lässt, dass es zwischen den einzelnen Gründen zu Wechselwirkungen kommt, die sich gegenseitig verstärken und aufeinander aufbauen. Es kann hilfreich sein seitens der Lehrer ein erhöhtes Bewusstsein der Problematik zu schaffen und das Phänomen der Ausgrenzung und die angesprochenen Wege der Konstruktion in der Lehrerbildung und im Zuge des Lehramtstudiums vermehrt zu betonen um so Handlungskompetenzen zu vermitteln.

Negative Emotionen im Unterricht und der Schule werden von einigen Schülern bereits reflektiert. Teilweise wäre hierfür eine professionelle Unterstützung wie z.B. Supervision hilfreich (z.B. Buddies, Vertrauenslehrer). Der Supervision gegenüber sind die Schüler größtenteils positiv eingestellt und sehen sie als Bereicherung an, solange der Inhalt vertraulich bleibt. Interessant ist, dass einige Schüler dem Thema eher distanziert gegenüber stehen und auf ihre gute Gemeinschaft in der Schule verweisen. Sie scheinen von der Supervision keinen persönlichen Nutzen zu erwarten.

Durch die Durchführung einer qualitativen Befragung wurde Praxisnähe erreicht, das große Interesse der Probanden während der Befragung verdeutlichte, dass ein großer Bedarf an Erkenntnissen zu diesem Thema besteht. In der Ergebnisdarstellung sind Variationen in der Strukturierung der Aussagen möglich, um die Ergebnisse kompakter darzustellen. Die Gesamthypothese, dass Schüler nicht über Ausgrenzung und ihre Emotionen dazu sprechen, kann nicht bestätigt werden.

Positiv wird gewertet, dass die Untersuchung zeigte, dass alle Schüler die Möglichkeit haben, bei Problemen mit Freunden zu sprechen und sich Hilfe zu holen. Der Umgang mit Emotionen im Rahmen von Ausgrenzung ist jedoch, wie sich zeigte, von der Persönlichkeitsstruktur jedes Einzelnen abhängig. Sehr interessant wäre im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit, die einzelnen Probanden durch Fragen zur Persönlichkeit und dem sozioökonomischen Status der Eltern noch differenzierter zu untersuchen sowie das Phänomen der Ausgrenzung auch quantitativ zu durchleuchten.

5. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Sozialisation als produktive Verarbeitung von innerer und äußerer Realität (nach Hurrelmann 2002, S.27)	- 9 -
Abb. 2: Zirkuläre Verständigungsprozesse: Soziale Anerkennung und Selbstbild. (nach Pettilon 1980, S. 60).....	- 14 -
Abb. 3: Teufelskreis des randständigen Schülers bezüglich Sozialverhalten (nach Pettilon 1980, S.59)	- 15 -
Abb. 4: Modell der Schüler-Schüler-Interaktion (aus Pettilon 1980, S.20)	- 17 -
Abb. 5: Beispiele für rekursive Prozesse der Rollenannahme (nach Pettilon 1980, S.22) .	- 18 -
Abbildung 6: Die Schulklasse als soziales System (aus Pettilon 1980, S.26)	- 19 -
Abb. 7: Modell zur Veranschaulichung des Klassenklimas (Dreesmann, zit. nach Pettilon 1980, S.52)	- 21 -
Abb. 8: Bedeutung der Schülersicht (nach Bocka 2003, S.45)	- 29 -
Abb. 9: Grenzen der Schülersicht (nach Bocka 2003, S.50).....	- 30 -

6. Literatur

- Baus, M./ Jacoby, K. (1976): *Sozialpsychologie in der Schulklasse*. Bochum.
- Bocka, D. (2003): „...guter Unterricht ist schwer zu halten.“ Hamburg.
- Bowlby, J. (1975): *Bindung: eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München.
- Bründel, H./ Hurrelmann K. (1996): *Einführung in die Kindheitsforschung*. 2., vollständig überarbeitete Ausgabe 2003. Weinheim.
- Cloerkes, G. (1985): *Einstellungen und Verhalten gegenüber Körperbehinderten*. Berlin.
- Corell, W. (1965): *Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten Schulkindes*. In: Psychologische Beiträge, 8, S.206-221.
- Dreeben, R. (1980): *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt/Main.
- Easton, D. (1953): *The Political System: An Inquiry into the State of Political Science*. New York /Chicago.
- Easton, D. (1965): *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs.
- Flick, U. (Hrsg.)(2000): *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. Hamburg.
- Fromm, M. (1987): *Die Sicht der Schüler in der Pädagogik*. Weinheim.
- Glasersfeld, E. v. (2000): *Radikaler Konstruktivismus*. Ideen, Ergebnisse, Problem. Frankfurt/M.
- Grunert, C. (2002): *Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung*. In: H. Krüger (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen.
- Höhn, E./Koch, M. (1954): *Zur Psychologie des Außenseiters*. In: Psychologische Rundschau, 5, S.271-283.
- Honig, M.S. u.a. (Hrsg.1999): *Aus der Perspektive von Kindern*. Zur Methodologie der Kindheitsforschung. München.
- Hurrelmann, K. (1999): *Lebensphase Jugend*. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München.
- Hurrelmann, K. (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim.
- Jackson, Ph. (1968): *Life in classrooms*. New York, Chicago.
- Kruckenber, A. (1926): *Die Schulklasse*. Heidelberg.
- Matzger, G. (1950): *Die Außenseiter in meiner Klasse*. Eine charakterologische Untersuchung und ihre Auswertung im Sinne der Erziehung. Heidelberg.
- Mayring, Ph. (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim.
- Mayring, Ph. (2002): *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken*.

- Mucchielli, R. (1973): *Das Gruppeninterview*. Arbeitsbücher zur Psychologischen Schulung. Kurse von Roger Mucchielli. Salzburg.
- Naudascher, B. (1977): *Die Gleichaltrigen als Erzieher*. Bad Heibrunn.
- Nölke, E. (1994): *Lebensgeschichte und Marginalisierung*. Wiesbaden.
- Nölle, V. (1995): *Schüler sehen Schule anders*. Frankfurt a. M./ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien.
- Osler, A. (2010): *Students perspectives in Schooling*. New York/ Berkshire.
- Parsons, T. (1961): *An Outline of the Social System*, in: ders. et al. (Hrsg.): *Theories of Society*, New York: *Free Press*, S. 30-79.
- Parsons, T. (1964): *The School Class as a Social System: Some of its functions in American Society*. In: Parsons, T.: *Social Structure and Personality*. New York: The Free Press of Glencoe, S.129-154.
- Parsons, T. et al. (1951): *A General Statement*, in: Parsons, T. /Shils, E. (Hrsg.): *Toward a General Theory of Action*, Cambridge/Mass.: Harvard University Press, S. 3-27.
- Parsons, T./ Platt, G. (1976): *Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase*. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Sozialisation und Lebenslauf*. Reinbek b. Hamburg.
- Pettilon, H. (1980): *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim.
- Pettilon, H. (1987): *Der Schüler*. Rekonstruktion der Schule aus Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt.
- Pollard, A./ Thiessen D./ Filer A. (1997): *Children and their Curriculum*. London/ Bristol.
- Ruddock J./ Flutter J. (2004): *Consulting Pupils – What's in it for Schools*. London.
- Ruddock J./ McIntyre D. (2007): *Improving Learning through Consulting Pupils*. London/ New York.
- Schröder, E. (1929): *Der Außenseiter*. Ein erziehungswissenschaftlicher Beitrag zur Frage des kindlichen Gemeinschaftslebens in der Schule. In: Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin: Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften Heft 1244. Langensalzer.
- Thiessen D./ Cook-Sather A. (2007): *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Dordrecht.
- Ulich, D. (1971): *Gruppendynamik in der Schulklasse*. München.
- Witzel, J. (1969): *Der Außenseiter im Sozialisationsprozess der Schule*. Eine jugendkriminologische Studie. Stuttgart.
- Youniss, J. (1994): *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. In H. Oswald & L. Krappmann (Hrsg.): *Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit*. Frankfurt a. M.

- Zinnecker, J. (1978): *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler*. In: Reinert, G.B./ Zinnecker, J. (Hrsg): *Schüler im Schulbetrieb*. Hamburg.
- Zinnecker, J. (1982). *Schule gehen Tag für Tag*. München.
- Zinnecker, J. (1999): *Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern- Kinderforschung*. In: Honig, M.S. u.a. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. München. S. 69-80.
- Zinnecker, J. (Hrsg.)(1975): *Der heimlich Lehrplan*. Weinheim.

7. Anhang

7.1. Methode der Datenfixierung

Die Interviews wurden mit einem digitalen Tonbandgerät per Direktaufnahme auf den Laptop aufgenommen. Es wurden ausschließlich die digitalen Aufnahmen zur Transkription benutzt. Die im folgenden Unterkapitel beschriebenen Transkriptionsregeln wurden während der Transkription eingehalten.

7.2. Transkription

7.2.1 Transkriptionsregeln / Inventar

- // kurze Pause
- /// lange Pause
- (xxx) unverständlicher Text
- (Wort) gedeutetes Wort/ Satzteil
- Wort gleichzeitiges Sprechen
- **Wort** besonders betontes Wort
- (lacht) Nebengeräusche
- Die Fragen des Interviewers sind für die bessere Übersicht fett hinterlegt.
- Unterbricht der eine Interviewpartner den anderen, so wird das dadurch gekennzeichnet, dass die Aussage desjenigen, der unterbrochen wird mit „...“ endet und die Aussage des unterbrechenden Interviewpartners mit „...“ beginnt.
- „Hmhm“ kennzeichnet eine Zustimmung.
- „Mhmh“ steht für das gesprochene Phon [m] als Ausdruck des Zögerns/Nachdenkens.
- „Äh“ oder „Ähm“ stehen für das gesprochene Phon als Ausdruck des Zögerns.
- „Nee“ bedeutet nein.
- „Mm“ als Verneinung
- Der Dialekt wurde teilweise belassen, um die einzelnen Aussagen nicht zu sehr zu verfälschen. Dazu gehören auch verkürzte und zusammengefasste Wörter (z.B. find's)
- Unverständliche Dialektwörter wurden ins Hochdeutsche übersetzt.

7.2.2. Zusammenstellung der Gruppeninterviews

Die Gruppeninterviews wurden von mir am 09.07.2008 in Kleingruppen in einem freien Klassenzimmer des BRG/BG Sport Saalfelden in der Zeit zwischen 08.30 und 13.00 Uhr durchgeführt. Die Gruppeneinteilung erfolgte nach dem Zufallsprinzip, im Einzelnen setzten sich die Gruppen folgendermaßen zusammen:

Gruppeninterview 1:

GI 1	Geschlecht	Alter	Herkunftsland	Ausbildung
A1	männlich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
B1	weiblich	14 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
C1	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
D1	männlich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
E1	männlich	14 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
F1	weiblich	14 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
G1	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe

Gruppeninterview 2:

GI 2	Geschlecht	Alter	Herkunftsland	Ausbildung
A2	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
B2	männlich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
C2	männlich	14 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
D2	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
E2	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe

Gruppeninterview 3:

GI 3	Geschlecht	Alter	Herkunftsland	Ausbildung
A3	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
B3	männlich	14 Jahre	Taiwan	AHS-Unterstufe
C3	männlich	14 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
D3	männlich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
E3	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
F3	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe

Gruppeninterview 4:

GI 4	Geschlecht	Alter	Herkunftsland	Ausbildung
A4	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
B4	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe

C4	weiblich	13 Jahre	Österreich	AHS-Unterstufe
----	----------	----------	------------	----------------

7.2.3. Transkripte

7.2.3.1. 1. Gruppeninterview – Transkription

I: Interviewerin

A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1: Interviewpartnerin

1 **I: Hallo, Dieses Interview wird im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Uni Wien**
2 **durchgeführt. Ihr habt letzte Woche Aufsätze zum Thema Ausgrenzung verfasst,**
3 **erstmal Danke dafür. Jetzt geht's darum, dass ihr mir noch einige Frage zum Thema**
4 **beantwortet. Das Ganze wird anonymisiert, das heißt, alles bleibt geheim und es wird**
5 **keiner erfahren, wer was gesagt hat.**

6 **Folgende Situation:**

7 **Stell dir vor, ein Freund von dir hat Erfahrungen mit Ausgrenzung gemacht und**
8 **möchte deshalb die Schule wechseln.**

9 **Ich möchte euch jetzt bitten mir die Fragen zu beantworten. Wir starten mit dem ersten**
10 **bei der ersten Frage, alle anderen antworten nachher. Die zweite Frage wird dann**
11 **zuerst vom zweiten beantwortet und so weiter.**

12 **Erste Frage: Hast Du schon mal eine ähnliche Situation erlebt oder erinnert Dich die**
13 **Situation an eine ähnliche Situation in deiner Schulzeit?**

14 A1: Also, ähm ich hab das noch nicht erlebt, aber meine beste Freundin, weil sie eben andere
15 Interessen hatte, zum Beispiel Fußball, deshalb wurde sie in der ersten Klasse ausgegrenzt.
16 Aber ich war nicht auf irgendeiner Seite, also die der Ausgrenzer oder so, ich hab mich da
17 immer rausgehalten. Ich hab das voll arg gefunden, aber irgendwie hab ich mich auch nicht
18 getraut da irgendwie eingreifen oder so.

19 B1: Also ich hab das auch noch nie erlebt, aber bei meinem Bruder war das mal so. Bei dem
20 sind mit ihm keinen Buben aus der Volksschule in die Klasse (im Gymnasium) gegangen, und
21 so ist er dort nicht akzeptiert worden am Anfang und so war es blöd für ihn während des
22 ersten Schuljahres.

23 C1: Also ich hatte letztes Jahr ziemliche Probleme in der Klasse weil ich // naja, nicht so ganz
24 einfach bin und mich hier auch nicht so schnell zurecht gefunden hab. Aber wir haben das
25 dann gut gelöst. Also ich möchte auf keinen Fall mehr die Schule wechseln. Das passt jetzt
26 voll gut.

27 D1: Also ich hab das vorher auch noch nicht erlebt, aber in der ersten, zweiten und auch jetzt
28 in der dritten Klasse gibt es einige, die darüber nachdenken die Schule zu wechseln.

29 E1: Also ich hab das Gott sei Dank auch noch nicht erlebt, aber wir hatten eine in der Klasse,
30 die war immer // ein bisschen dicker, und die haben sie dann, also sie ist auch neu zu uns in

31 die Klasse gekommen. Und es gibt bei uns einen, der alle immer wegen irgendwas fertig
32 macht, wo sie eigentlich nix dafür können und so haben sie sie immer Frühlingsrolle oder
33 Rollmops genannt und sie hat dann die Schule gewechselt, weil sie es einfach nicht mehr
34 ausgehalten hat. Er hat das aber mit jedem gemacht, auch mit mir, weil ich einfach kleiner
35 war. Aber ich hab mich da eigentlich ganz gut durchsetzen und wehren können.

36 F1: Also ich hab das selber schon mal erlebt, also in der Volksschule ganze 4 Jahre lang, weil
37 ich immer die kleinste war in der Volksschule, da haben sie zu mir immer Gartenzwerg gesagt
38 und dann wollte ich auch einfach nicht mehr in die Schule gehen.

39 G1: Also ich hab das in der ersten Klasse miterlebt, dass mich die anderen nicht mochten, also
40 ich war halt irgendwie immer anders als die anderen und hab auch andere Sachen gemocht
41 also die anderen und so haben sie halt dann, ich weiß nicht, halt blöd über mich geredet, also
42 die wollten nicht gegen mich sein, aber ich glaube die hatten einfach Angst davor, dass die
43 anderen auch gegen sie sind. Irgendwann hat mir dann meine Mama geholfen, die hat das
44 dann irgendwann mitbekommen, ich wollte dann auch nicht mehr in die Schule gehen.

45 **I: Also wie im ersten Fall, dass einfach andere Interessen da waren am Anfang und dann**
46 **die anderen mitgemacht haben, damit sie nicht auch dran sind. Nächste Frage: Wie**
47 **würdest Du Dich anstelle von XY verhalten?**

48 B1: // Weiß ich nicht, vielleicht einfach mehr zu denen gehen, die mich doch mögen. Ich weiß
49 eigentlich nicht wirklich was man da tun könnte, schwierige Situation.

50 A1: Also in manchen Situationen kann man vielleicht versuchen, dass man sich ein bisschen
51 anpasst, aber das ist eben auch nicht so gut, dass man die Meinung ändert, nur um anderen zu
52 gefallen.

53 C1: Also man kann das am Anfang noch versuchen zu ignorieren damit sie ihren Spaß dran
54 verlieren, aber wenn das nicht besser wird würd' ich auf jeden Fall Lehrer und auch Eltern
55 einschalten und meistens hilft das dann, also dass man dann mal mit denen alleine redet und
56 dass dann auch unter sich ausmacht. Also vor allen Dingen nicht aggressiv sein. Also nicht
57 körperlich werden, weil dann macht's ja noch mehr Spaß.

58 D1: Also bei mir, also ich würde auch eher mal ignorieren und wenn's nicht besser wird,
59 würde ich versuchen in die Gruppe rein zu kommen und wenn's wirklich nicht geht, würde
60 ich es der Mama sagen oder, wenn's dann immer noch nicht besser wird, eben die Schule
61 wechseln.

62 E1: Ich glaube, dass das Problem ist, dass man sich schwer ändern kann. Ich finde jeder
63 Mensch hat seine guten und schlechten Seiten und das ist auch gut so, und wenn man dann
64 nicht in die Gruppe reinkommt, dann ist das eben eher schwierig. Ich würde schon mit den
65 Lehrern sprechen. Es wäre auch gut einfach eine Stunde einzuführen, in der man über alles
66 reden kann, weil meistens hilft das schon, es hat auch bei der Katharina geholfen. Es hat SoLe
67 (soziales Lernen) schon gegeben, aber eben nur in der ersten und das war gut, denn das war
68 eben eine Stunde in der Woche nur für soziale Dinge.

69 F1: Also ich würde zuerst auch versuchen alles zu ignorieren und wenn das nicht hilft, dann
70 die Eltern, aber da ist dann das Problem, dass man dann wieder als Petze da steht. Dann
71 kann's ja eben auch nicht besser werden.

G1: Also ich würde auch versuchen es zu ignorieren, oder ihnen entgegenkommen, sie müssen einem natürlich auch entgegenkommen, also aufhören damit. Hilft das nicht dann würde ich zu den Eltern gehen und zum Lehrer.

A1: Also ich würde zuerst zu ihnen gehen und nachfragen, warum sie mich beleidigen und wenn das nicht hilft ignorieren und wenn das nicht hilft, dann würde ich zu den Eltern gehen. Ich weiß nicht, ob das so gut ist, wenn man zu den Lehrern geht, denn dann heißt's wieder man ist eine Petze und die Eltern behalten das dann doch eher für sich. Und wenn's schlimmer wird, eben mit Stören oder Gewalt, dann würde ich mich an die Eltern wenden. Aber indirekt, also die Eltern sollen nicht in die Schule kommen, sondern die anderen Eltern anrufen und versuchen das so zu klären.

I: Wie könnte Deiner Meinung nach die Schule/der Unterricht gestaltet sein, um größere Störungen zu vermeiden?

C1: Also auf jeden Fall mindestens eine soziale Stunde in der Woche, wo sich die ganze Klasse zusammensetzt oder sich auch mal unter der Lehrer unter vier Augen mit einem spricht. Aber auch eben, das haben wir hier auch, Vertrauenslehrer, zu denen man gehen kann und die Erstklassler haben das jetzt, also so Buddies, ich glaube schon, dass das schon auch hilft so zum Eingewöhnen, aber die sollten vielleicht noch ein bisschen aktiver werden. Mein Bruder hatte auch Probleme sich einzufügen in der Klasse und da hat dann auch die Mama eingegriffen über den Klassenvorstand.

I: Was sind Buddies?

B1: Buddies sind ältere Schüler aus der Oberstufe und die sollten eben den Schülern in der ersten Klasse helfen.

D1: Also ich würde auf jeden Fall mehrere Gruppenspiele in der sozialen Stunde machen, wo halt am meisten der, der ausgespottet wird, miteinbezogen wird in die Gruppe, damit er sich auch wohler fühlt und damit man auch sieht er hat nicht nur schlechte Seiten, sondern auch seine guten.

E1: Also ich würde es auch wichtig finden, dass eben eine soziale Stunde immer ist, weil es gibt immer Probleme und ich finde man könnte ruhig dazu eine Stunde in der Woche opfern, weil wenn man Streit hat, dann ist man automatisch ein bisschen schlechter in der Schule und es ist glaub ich schon auch wichtig, dass man so was hat. Ich glaube auch, es ist wichtig Spiele zu machen, damit man merkt dass der Mensch auch gute Seiten hat, dass er lustig sein kann, es ist nämlich meistens so, dass er gar keine Chance hat. Es ist ein Teufelskreis. Ich würde einmal in der Woche eben diese soziale Stunde machen, auch um zu zeigen, dass auch die anderen schlechte Seiten haben. Damit die anderen das dann auch merken und nicht mehr so blöd tun und damit das dann alles besprochen werden kann. Und dass vielleicht auch mal die Eltern in der sozialen Stunde, wenn es Probleme gibt, dabei sind.

F1: Also ich bin auch für die soziale Stunde, man sollte sich gegenseitig kennen lernen und Sachen gemeinsam machen und ihnen die Chance geben, dass sie eben auch gute Seiten haben können. Und auch die Macken von den anderen, jeder hat Macken zum Beispiel die Hautfarbe, und dass andere auch solche Probleme haben und dass es sich eigentlich nicht gehört, dass, ich mein, dass derjenige nix dafür kann.

113 G1: Ich finde, man sollte mehr Ausflüge machen, wir machen fast keine Ausflüge, jetzt haben
114 wir in diesem Jahr nur einen, nein zwei Ausflüge gemacht, da ist die Klassengemeinschaft
115 irgendwie besser geworden. Und die soziale Stunde finde ich auch gut, nicht nur immer
116 Unterricht und Stress und so.

117 A1: Also ich würde auf jeden Fall auch eine soziale Stunde machen, auf jeden Fall eine in der
118 Woche. Einfach damit man sich besser kennen lernen kann und man auch sieht welche guten
119 Seiten sie haben und auch die Stunde ein bisschen spielerischer gestalten, damit sich auch die
120 Außenseiter ein bisschen einbringen können. Ausflüge fände ich auch eine gute Idee, also
121 wenn man da mehr machen würde, mein ich.

122 **I: Was müsstest Du als Schüler beachten?**

123 D1: Ich finde, dass der Ausgeschlossene selbst nicht viel machen kann. Wenn es wegen der
124 Hautfarbe ist, dann kann man daran nix ändern, das geht gar nicht. Da kann man nix tun.

125 E1: Also ich finde auch, dass derjenige nicht viel tun kann. Es sollten eher die anderen was
126 machen und auf andere zugehen, ich glaube auch, dass oft Gruppen entstehen, ich bin
127 eigentlich auch in so einer Gruppe, aber wir sind *offen* für solche Sachen. Wir gehen auch
128 manchmal zu anderen hin, wir sind nicht immer beisammen. Ich glaube, dass das auch
129 wichtig ist, dass man mal zu ihnen hin geht. Wir sind jetzt seit 3 Jahren in einer Klasse und
130 wir kennen noch immer nicht jeden richtig gut.

131 F1: Ich finde, derjenige sollte vielleicht das machen, was die anderen machen. Damit er sich
132 da ein bisschen wehrt. (*Gemurmel in der Gruppe, die Gruppe bezweifelt die Wirksamkeit*)

133 G1: Also ich glaube auch, dass man sich wehren sollte, aber auch nicht zu arg, er soll jetzt
134 nicht zum Schlägern anfangen die ganze Zeit. Aber einfach, dass er ein bisschen auf die
135 anderen zugeht und sich nicht ganz verschließt. Er sollte sich vielleicht ein bisschen ändern.

136 A1: Er sollte sich vielleicht mit anderen Schülern, die auch gemobbt werden, zusammentun
137 und vielleicht ihnen sagen, dass es blöd ist, was sie da machen, vielleicht sehen sie ja ihren
138 Fehler ein. Ich finde nicht, dass es so gut ist, wenn man sich ändert, nur wegen der anderen,
139 weil man ist so wie man ist, und wenn dich einer nicht akzeptiert, wie du bist, dann hat er
140 Pech gehabt.

141 B1: Wenn man eine andere Hautfarbe hat, kann man einfach nicht viel machen. Wenn man
142 lange so gepiesackt und verarscht wird, dann ist es vielleicht manchmal gut, einmal
143 auszurasen und seine Meinung sagt. Vielleicht kann man dadurch die anderen ein bisschen
144 einschüchtern.

145 **I: Das könnte funktionieren, wenn die Sache offensichtlich ist und mit Gewalt abläuft,**
146 **aber oft funktioniert die Sache ja viel subtiler. Man wird ignoriert und ausgegrenzt, die**
147 **anderen behandeln einen als wäre man Luft.**

148 E1: Oder wenn du ihn irgendwas fragst und der andere tut so, als hätte er dich nicht gehört.
149 Das ist oft noch viel gemeiner.

150 G1: Also wenn mit mir einer nicht reden würde, dann würde ich einfach auch nicht mit ihm
151 reden und er hätte Pech gehabt.

152 E1: Teilweise machen es die Lehrer ja oft noch schlimmer. Im Turnunterricht zum Beispiel
153 muss man sich oft der Größe nach aufstellen. Oder eben auch der Physik-Lehrer, der hat mal
154 zu mir gesagt, du bist so klein wie ein Atom.

155 C1: Also ich glaube, dass man sich mit dem auseinandersetzen sollte, der das alles angezettelt
156 hat. Manchmal, vor allem wenn es ein Junge ist, dann sind es oft die Mädchen, die
157 weitermachen um ihm zu imponieren. Und dann artet es oft aus, denn die anderen wollen
158 auch nicht Außenseiter sein und machen mit, obwohl sie ein schlechtes Gewissen haben.
159 Dann sollte man sich mit demjenigen auseinandersetzen. Sonst ist es wie ein Schneeball. Also
160 viel kann man nicht machen, aber man sollte es zumindest versuchen.

161 E1: Also bei mir war das einmal so, sie haben mich geärgert und ich hab angefangen zu
162 weinen und sie haben aufgehört damit, weil ich ihnen leid getan habe.

163 G1: Einfach ein schlechtes Gewissen machen, damit sie mal wissen, was sie da tun.

164 E1: Manchmal gibt's ja auch gar keinen Grund, weil's Spaß macht oder einfach so weil sie
165 cool sein wollen. Teilweise ist das wirklich kein Spaß mehr, also wenn es Spaß ist, dann sagt
166 man lass' mich in Ruhe und der gibt Ruhe, aber wenn nicht...

167 B1: Irgendwie finde ich sollte man das ganz vermeiden, okay, vielleicht haben die ja auch
168 Sorgen zu Hause oder so und wollen das rauslassen oder sie sind die einfach nur deppat.

169 **I: Welche Gründe gibt es für dich für Ausgrenzung? Was muss einer tun, um „drinnen“**
170 **oder „draußen“ zu sein?**

171 E1: Ich glaube, dass das viel mit Sachen zu tun hat, wo man **nichts** dafür kann. Ich kann also
172 nicht, wenn sie mich verarschen, weil ich klein bin, sagen, okay, ich wachse einfach über
173 Nacht ein bisschen, oder auch wenn jemand eine andere Herkunft hat. Sicher, manchmal auch
174 durch das Verhalten, wenn jetzt jemand dauernd jemanden verspottet, dann sagen die, okay,
175 jetzt geben wir's ihm mal zurück. Also das ist jetzt nicht in Ordnung // aber /// man kann
176 wenigstens sagen, okay, er hat sich blöd verhalten und ist jetzt selbst schuld.

177 F1: Also ich glaube auch nicht, dass das wegen dem Verhalten ist, ich glaube manche
178 kommen sich einfach cool vor, wenn sie jemanden vor der ganzen Klasse verarschen und dass
179 dann der andere, der verarscht wird traurig ist, und der andere spürt dann so was wie Macht
180 und das ist dann für ihn cool. Also das was die anderen davon haben.

181 G1: Ich glaube, dass diese Leute selber gepiesackt worden sind und dass jetzt den anderen
182 zurückzahlen wollen und das ihnen das Machtgefühl, das sie haben, dann irgendwann so gut
183 gefällt, dass sie einfach weitermachen und gar nicht merken, wie sie den anderen dabei weh
184 tun. Und die anderen trauen sich dann aber auch nicht alles wieder zurückzugeben, weil sonst
185 alles noch schlimmer wird.

186 A1: Wenn jemand zum Beispiel woanders her ist und eine andere Sprache gesprochen hat und
187 jetzt Deutsch lernt, dann kann er es einfach nicht so gut und wird einfach auch runter
188 gemacht, weil er es nicht so gut kann und // ja das ist irgendwie schon schlimm, weil dann
189 versucht der irgendwie in die Gruppe rein zu kommen, damit er selbst nicht weiter beleidigt
190 wird. Das ist irgendwie schon arg. // Darum gibt's ja auch voll viele Ausländer, die dann
191 brutal werden, weil sie einfach beleidigt wurden.

B1: Oft glaube ich ist der Grund, dass sie aus einem anderen Land kommen und eine andere Hautfarbe haben, oft ist halt die Religion anders und das passt einfach manchen nicht. Oder wenn einfach manche andere Hobbies haben, wenn zum Beispiel Mädchen Fußball spielen, da finden einfach manche, dass das nicht so gehört. Man kann da eigentlich nicht viel tun, die Ausländer tun sich dann irgendwann einfach zusammen und bilden eine Gruppe und dann ist es eben immer einfach die Schuld von den Ausländern. Oder auch wenn sie einfach nicht nach dem Trend gehen, mit den Klamotten, wenn sie einfach nicht die coolen Sachen anhaben oder auch ein bisschen fester sind oder einfach nicht rein passen. Aber es ist trotzdem einfach kein Grund jemanden zu verarschen.

A1: Also und einfach auch das Vorurteil, dass alle Ausländer brutal sind, das ist auch schon voll schlimm und dass die Türken irgendwie so böse sind, das wird voll verallgemeinert, in Wirklichkeit ist es vielleicht einfach nur einer.

B1: Also das ist so, mein Bruder, der mag einfach die meisten Ausländer nicht und ich verstehe einfach überhaupt nicht warum, er hat halt auch voll die Vorurteile. Er sagt halt einfach, jeder Ausländer oder jeder Deutsche ist einfach blöd.

C1: Also ich glaube, dass es einen auf jeden Fall uncool macht, vor allem bei den Jungs, wenn man nicht nach dem Trend geht. Man ist dann sofort uncool und wird ausgeschlossen und verarscht und so. Man findet immer einen Grund zum Verarschen. Weil cool ist wenn man jemand andere verarscht oder wenn man sich total cool anzieht, egal ob's einem steht oder nicht.

A1: Und wenn dann einer zu weinen beginnt, dann kommen sie wieder und bauen ihn auf, irgendwie ist das total arg, weil am nächsten Tag geht's gleich wieder weiter.

C1: Aber auch wenn man sich „richtig kleidet“ und man hat zum Beispiel eine andere Religion hat, kann man sich so schon einfügen, aber es ist auf jeden Fall sehr viel schwerer und man muss es richtig machen, man muss es von Anfang an durchziehen. Man wird dann aber oft als Nachmacher, Faker beschimpft.

D1: Also bei mir in der Volksschule war es auch so, dass wir ganz viel Ausländer in der Klasse hatten, die sind sich halt auch cool vorgekommen und haben auch hauptsächlich mich verarscht, weil ich die kleinste war. Und die haben auch gesagt, paß' auf wir schlagen dich vor oder nach der Schule und ich hab mich dann gar nicht mehr getraut in oder aus der Schule raus zu gehen. Die sind sich dann auch cool vorgekommen vor der Klasse und haben auch die anderen mit rein gezogen, die haben dann auch angefangen.

I: Wie definierst Du für Dich ein gutes Klassenklima? Was muss dafür für dich gegeben sein?

F1: Also dass es keine Gruppen gibt und dass jeder mit jedem, also es muss sich nicht jeder mit jedem vertragen aber zumindest nicht blöd tun (mit anderen) und dass vielleicht jeder jedem hilft und dass jeder für jeden da ist.

G1: Dass man eben zusammenhält und dass jeder für jeden da ist, wenn zum Beispiel einer zu wenig Geld hat um mit auf Sportwoche zu fahren, dass man den nicht verarscht sondern ihm hilft eine Lösung zu finden. // Und wenn andere Klassen blöd tun, dass man auch als Klasse zusammenhält, dass es dann nicht wieder welche gibt, die zur anderen Klasse halten und die

233 eigene Klasse fertig machen und dass es nicht so eigene Gruppen gibt, die gegeneinander sind
234 und dass sich alle mehr oder weniger vertrauen können.

235 A1: Ähm, ich finde die Klasse sollte schon gut zusammenhalten, deshalb auch das mit den
236 Ausflügen und so das ist eine gute Idee und auch gegen eine andere Klasse, dass man
237 zusammenhält. Dass es nicht so Gruppen gibt, die in der Pause, also dass alle miteinander tun,
238 dass jeder halt jeden mag, ich mein' man kann schon eine beste Freundin haben, aber man
239 sollte halt auch mit den anderen mal was machen.

240 B1: Ja eben auch zusammenhalten und geschlossen auftreten finde ich wichtig.

241 C1: Ja und dass einem jemand hilft, wenn man in der Klemme sitzt und vielleicht andere aus
242 anderen Klassen einen fertig machen.

243 D1: Also eh das was sie schon gesagt haben.

244 E1: Ja und eben, ich meine, ich habe auch eine Gruppe, die meine besten Freundinnen sind,
245 aber wir sind eben eine offene Gruppe und versuchen auch mal was mit anderen zu machen.
246 Auch in Turnen, ich finde das hilft, da ist man mehr gemischt und kommt halt drauf, dass die
247 anderen auch nicht so schlecht sind. Außerdem kann man gegen die Lehrer viel mehr
248 erreichen wenn alle eine Meinung vertreten.

249 **I: Hattest Du bei Problemen mit Mitschülern die Möglichkeit mit anderen zu sprechen?**
250 **Gab es jemanden, an den du dich wenden konntest? Wenn ja, wen?**

251 G1: Also wie das bei mir so war, hab ich mit meine Mama gesprochen und die dann mit dem
252 Lehrer, also man muss halt schon auch aufpassen, damit man eben nicht wieder eine Petze ist.

253 A1: Ja ich würde auch mit meinen Eltern reden, aber so, dass die das dann indirekt lösen,
254 sonst kommt ja wieder das Gegenteil raus.

255 B1: Es gibt da auch so Vertrauenslehrer bei uns, aber das ist auch schwierig, die erreicht man
256 nur über den Klassenvorstand, also wenn es wieder einen Fall gibt, dann wendet er sich an sie
257 aber dann ist es wieder so offiziell und jeder weiß davon und es wird auch wieder nicht
258 besser.

259 C1: Ich würde mich an die Lehrer wenden, weil mit meinen Eltern kann ich über so was nicht
260 reden. Oder auch mit meinen Freundinnen, die würden mir sicher helfen, und wir sind eben
261 eine größere Gruppe, da kommt so was eh nicht so oft vor.

262 D1: Auch mit meinen Freundinnen.

263 E1: Also zuerst mit meinen Freundinnen, dann mit meiner Mama, dann mit den Lehrern,
264 wenn alles andere nichts hilft.

265 F1: Ich auch, außer mit den Lehrern, mit denen würde ich nicht reden, denn das bringt
266 irgendwie nix und macht alles nur schlimmer, weil die das dann immer vor der ganzen Klasse
267 klären und das ist voll peinlich und bewirkt nur das Gegenteil.

268 **I: Danke fürs Interview, es ist leider schon spät und wir müssen Schluss machen, ihr**
269 **habt mir sehr geholfen, schöne Ferien!**

7.2.3.2. 2. Gruppeninterview – Transkription

I: Interviewerin

A2, B2, C2, D2, E2: Interviewpartner

I: Hallo, Dieses Interview wird im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Uni Wien durchgeführt. Ihr habt letzte Woche Aufsätze zum Thema Ausgrenzung verfasst, erstmal Danke dafür. Jetzt geht's darum, dass ihr mir noch einige Frage zum Thema beantwortet. Das Ganze wird anonymisiert, das heißt, alles bleibt geheim und es wird keiner erfahren, wer was gesagt hat.

Folgende Situation:

Stell dir vor, ein Freund von dir hat Erfahrungen mit Ausgrenzung gemacht und möchte deshalb die Schule wechseln.

Ich möchte euch jetzt bitten mir die Fragen zu beantworten, wir starten mit dem ersten bei der ersten Frage, alle anderen antworten nachher. Die zweite Frage wird dann zuerst vom zweiten beantwortet und so weiter.

Erste Frage: Hast Du schon mal eine ähnliche Situation erlebt oder erinnert Dich die Situation an eine ähnliche Situation in deiner Schulzeit?

A2: Ja also wir haben da so eine Gruppe und da sind vier Leute und einer, der ist dabei, der ist ein bisschen außerhalb und der hat auch einen anderen Glauben. Und der hat jetzt zwei Fünfer und der geht jetzt vielleicht von der Schule.

B2: Ja, das würde ich auch so sagen, dass der halt außerhalb ist und in der Volksschule auch schon, da war ich zwar noch nicht mit ihm in der Klasse aber trotzdem war er da auch schon außerhalb.

C2: Er wollte halt bei uns dabei sein, aber meistens war er so komisch, also haben wir ihn nie rein gelassen und haben ihn verarscht. Er hat nicht reingepasst.

D2: Er wäscht sich einfach nicht so oft, man ist nicht gern neben ihm. Er ist auch von der Art her komisch.

E2: An der Hygiene mangelt's halt bei ihm und er benimmt sich auch oft komisch. Er ist auch oft abwesend, so als ob er gar nicht da wäre und einfach irgendwo anders.

I: Wie würdest Du Dich anstelle von XY verhalten?

B2: Ich würde versuchen irgendwie mit der Gruppe in Kontakt zu treten und auch, weil er ja doch oft ein bisschen komisch ist, sich zu ändern, dass man sich ein bisschen an die Gruppe anpasst.

C2: Ich würde auch versuchen, rein zu kommen in die Gruppe und wenn's nicht funktionieren würde und ich weiterhin verarscht würde, dann würde ich es versuchen zu ignorieren. Nicht ärgern auf alle Fälle, sonst hören die anderen nicht mehr auf.

D2: Ich würd' mich öfters waschen und versuchen mich in die Gruppe zu integrieren.

34 E2: Das Gleiche, mich versuchen zu integrieren und versuchen halbwegs zu normal zu sein
35 und nicht so abwesend, weil er ist einfach total abwesend. Und ich würde versuchen normal
36 am Tisch zu sitzen und nicht zu lümmeln.

37 A2: Ich würde auch versuchen in die Gruppe zu kommen, er ist wirklich total komisch und
38 geht jetzt auch nicht mehr in die Schule und man weiß nicht was los ist. Er hat auch schlechte
39 Noten.

40 **I: Wie könnte Deiner Meinung nach die Schule/der Unterricht gestaltet sein, um größere**
41 **Störungen zu vermeiden?**

42 C2: Mir fällt grad nix ein.

43 D2: Also vielleicht mehr Gruppenarbeiten, also dass man sich spielerisch besser kennen lernt.

44 E2: Ich glaube, dass es gar nicht so an der Schulstunde liegt, sondern mehr an den Leuten.
45 Weil die es ja sind, die ihn verarschen.

46 A2: Also ich würde auch sagen, dass man mehr gruppenarbeitet und dass Gruppen eingeteilt
47 werden und dass man Spiele macht.

48 B2: Ich glaube, dass es nicht am Unterricht liegt, weil, wenn man wen sowieso nicht mag,
49 dann wird es auch nicht durch Gruppenarbeit besser werden.

50 **I: Was müsstest Du als Schüler beachten?**

51 D2: Er müsste darauf achten, dass er die anderen nicht stört, weil oft, wenn die anderen reden,
52 dann platzt er rein und das stört. Das nervt dann. Und dass er vielleicht, bevor er sich
53 reindrängt, fragt.

54 E2: Eigentlich auch das gleicht, dass er halt aufpasst, dass, wenn man gerade redet, dass er
55 nicht dazwischen platzt. Ein bisschen Feingefühl.

56 A2: Ich würde eigentlich auch das gleiche sagen, dass er seine Art ein bisschen ändert oder
57 dass er nicht gleich lacht, wenn jemand was mal was sagt.

58 B2: Dass er nicht versucht sich in die Gruppe rein zu drängen, dass er immer zu den anderen
59 kommt, wenn sie was reden, dass er sich versucht dazwischen zu drängen, das kann auch
60 ziemlich nerven.

61 C2: Wenn die Gruppe jetzt was redet und er kommt dazu und kennt sich nicht aus, dann wird
62 die Gruppe auch böse werden und anfangen ihn zu verarschen.

63 **I: Welche Gründe gibt es für dich für Ausgrenzung? Was muss einer tun um „drinnen“**
64 **oder „draußen“ zu sein?**

65 E2: Es geht weniger ums Cool-Sein, sondern mehr ums Normal-Sein, einfach normal sein in
66 der Schulstunde, einfach normal dasitzen, nicht dauernd rummümmeln. Einfach sich waschen,
67 auf seine Hygiene achten.

68 A2: Also ich würde das auch sagen und, dass er sich nicht gleich immer in den Vordergrund
69 stellt und sagt, ich bin der Beste oder so.

70 B2: Ja und in der Stunde sitzt er manchmal so komisch da mit den Beinen, das ist auch nicht
71 angebracht irgendwie.

C2: Er sitzt immer so komisch da, mit den Beinen so komisch, hängt immer irgendwie auf der Bank, es will keiner neben ihm sitzen, er stellt immer die Füße auf den Sesseln, // das schaut komisch aus.

D2: Ein Grund kann auch sein, dass er eine andere Religion hat, weil die Zeugen Jehovas haben einen schlechten Ruf. Und vielleicht, dass er so verschlossen ist und nicht mit den Leuten redet und nicht teilt, also wenn er am Computer sitzt und spielt und es fragt ihn jemand, ob er auch mal kann sagt er nein. Und das macht er dann auch bei denen, die ihn nicht verarschen, und dann werden die auch wütend.

I: Wie definierst Du für Dich ein gutes Klassenklima? Was muss dafür für dich gegeben sein?

A2: Also es muss einfach gut zusammengehalten werden und die einen helfen den anderen und halten zusammen.

B2: Es darf auch keinen Außenseiter geben, also keinen echten, weil sonst wird der isoliert und das ist nicht gut fürs Klassenklima und dann gibt's Ärger mit den Lehrern und das ist dann auch nicht so gut.

C2: Ja also Außenseiter sollte es keine geben, sie sollten in Gruppen drin sein, und halt dass sie keiner verarscht und dass jeder alles sagen kann, was man denkt.

D2: Also wenig Streit oder vielleicht gar keinen, dass man halt gut miteinander auskommt. Dass es zwar Gruppen gibt, aber dass man nix gegeneinander hat, dass man gerne was mit ihnen macht.

E2: Das man zusammenhält halt. Wenn jetzt zum Beispiel einer Ärger hat und die anderen wissen es, dass die halt dich halten und keiner petzt, weil dann kann der Lehrer nix machen.

7) Wie ist die Beziehung zu deinen Mitschülern? Hast Du schon negative Erfahrungen gemacht, wenn Du zuviel von dir preisgegeben hast?

C2: Ja schon öfter, es gibt meisten Probleme mit den Außenseitern und es gibt immer Außenseiter in der Klasse, also fast in jeder Klasse. Also jetzt nicht bei uns in der Klasse, aber in den anderen Klassen glaube ich.

D2: Also jetzt schlechte Beziehungen haben wir, also glaube ich, dass es in anderen Klassen auch gibt. Wir haben selten geschlägert, halt meistens nur verarscht.

E2: Also Schlägereien gab's eigentlich nie, außer einmal mit einen, der meinte, er müsse besonders lustig sein, und dann haben sie ihn noch schlimmer verarscht, das war die Ursache. Manche hören dann auf, aber manche machen dann noch weiter.

A2: Ich glaube, jeder hat schon schlecht Erfahrungen mit Mitschülern, weil der hat die Meinung, der hat die Meinung und ja es ist ja immer wieder derjenige, der sich komisch benimmt, dann sagt man, ja hör bitte auf, und dann kommt's halt zu einer Diskussion oder zu Streit.

B2: Also es hat schon mal in der ersten Klasse mal so was gegeben, da hat einer einen verarscht und der andere hat ihn zurückverarscht und der eine ist dann so wütend geworden, dass er ihm einen Stift ins Bein gestochen, in den Oberschenkel, seit dem ist es schwierig

111 zwischen den beiden. Dann hatte der eine ein schlechtes Gewissen, weil er dem anderen
112 wehgetan hat und der andere hat ein Pflaster drauf bekommen.

113 **I: Hattest Du bei Problemen mit Mitschülern die Möglichkeit mit anderen
114 zu sprechen? Gab es jemanden an den du dich wenden konntest? Wenn ja, wen?**

115 B2: Also da gibt's so Buddies, mit denen kann man reden so als Hilfe. Das haben wir auch
116 gemacht und das hat ganz gut geholfen, das sind ältere Schüler und man redet dann über das
117 Problem.

118 C2: Auch die Buddies.

119 D2: Wenn ich mit jemandem Stress hab, dann red ich mit der Person und sag einfach, dass
120 mich das nervt. Wenn es dann immer noch nicht geht, dann kann man sich immer noch aus
121 dem Weg gehen.

122 E2: Man redet halt mit demjenigen, und wenn es nicht geht, dann ignorieren. Und wenn er
123 redet, dann halt drauf eingehen was ihm nicht passt.

124 A2: Die Buddies helfen schon viel und zum Klassenvorstand kann man auch gehen und oft
125 trauen sich die Außenseiter nicht zu älteren (Schülern) hinzugehen und dann muss der Lehrer
126 sagen, dass die Buddies kommen und dass man dann eine Stunde mit ihnen redet. Also die
127 Lehrer melden dann halt, dass es wieder einen Fall gibt. Jetzt hat es eh mal was gegeben, die
128 Mama von demjenigen hat jetzt eh mal einen Brief geschrieben und auch mit den Eltern und
129 Lehrern telefoniert und die haben auch was gemacht und ich finde, es passt jetzt schon wieder
130 besser.

131 **I: Wie gehst Du mit Emotionen wie Wut, Ärger, innerhalb des Schulalltags um?**

132 C2: Also ich versuche es erst nicht auszulassen, erst wenn es richtig arg wird, also wenn mich
133 jemand nicht aufhört zu verarschen, würde ich ihn irgendwann man schlagen. Wenn's nicht
134 mehr anders geht.

135 D2: Erst werd' ich wütend, wenn er dann immer weiter macht, dann werd' ich noch wütender
136 und muss dann irgendwas zerstören, einen Gegenstand oder das Zimmer.

137 E2: Also ich überleg mir halt am Anfang, ob das gerechtfertigt ist, dass ich jetzt losbrülle, ich
138 überleg mir kurz, ob das jetzt richtig ist, dann einfach Wut ablassen, aber ich mach halt nix
139 kaputt oder so.

140 A2: Also ich würde wenn ich wütend bin, ich würde es erst den Eltern oder den Lehrern
141 erzählen und wenn er mich weiterärgert, dann würde ich was anstellen, damit ich was zu
142 lachen habe.

143 B2: Also wenn mich irgendwer nicht in Ruhe lässt, dann versuch ich das zuerst zu ignorieren
144 und wenn der dann nicht, aufhört dann kann ich schon mal böse werden und ich nehme sein
145 Federpennal und werfe ich es gegen die Wand.

146 **I: Möchtest Du abschließend noch was ergänzen?**

147 E2: Ja halt, dass bei demjenigen in unserer Klasse, da find ich es halt schon komisch, dass die
148 Mutter versucht für ihn Freunde zu finden. Weil, wenn ich nicht mit jemand befreundet sein
149 will, dann will ich nicht mit ihm befreundet sein, auch nicht zwanghaft. Das macht es dann

150 noch schlimmer, weil das nervt. Die sagt halt, geht hin zu ihm und rede mit ihm, aber wenn
151 ich nix mit ihm zu tun haben will, dann will ich nix mit ihm zu tun haben, weil ich such mir
152 meine Freunde aus, nicht jemand anderer für mich.
153 **I: Danke fürs Interview, ihr habt mir sehr geholfen, schöne Ferien!**

7.2.3.3. 3. Gruppeninterview – Transkription

I: Interviewerin

A3, B3, C3, D3, E3, F3,: Interviewpartnerin

1 **I: Hallo, Dieses Interview wird im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Uni Wien**
2 **durchgeführt. Ihr habt letzte Woche Aufsätze zum Thema Ausgrenzung verfasst,**
3 **erstmal Danke dafür. Jetzt geht's darum, dass ihr mir noch einige Frage zum Thema**
4 **beantwortet. Das Ganze wird anonymisiert, das heißt, alles bleibt geheim und es wird**
5 **keiner erfahren, wer was gesagt hat.**

6 **Folgende Situation:**

7 **Stell dir vor, ein Freund von dir hat Erfahrungen mit Ausgrenzung gemacht und**
8 **möchte deshalb die Schule wechseln.**

9 **Ich möchte euch jetzt bitten mir die Fragen zu beantworten, wir starten mit dem ersten**
10 **bei der ersten Frage, alle anderen antworten nachher. Die zweite Frage wird dann**
11 **zuerst vom zweiten beantwortet und so weiter.**

12 **Erste Frage: Hast Du schon mal eine ähnliche Situation erlebt oder erinnert Dich die**
13 **Situation an eine ähnliche Situation in deiner Schulzeit?**

14 A3: Ja, hab ich schon erlebt, /// ja da hat sich meine Freundin voll schlecht gefühlt und wir
15 wollte ihr alle helfen, alle Freunde, dass sie da bleibt und nicht wechselt. Aber sie hat dann
16 gewechselt, weil sie von verarscht worden ist von den Buben. Die Lehrer haben sie auch
17 genervt.

18 B3: Also ich hab das noch nicht erlebt, außer mit der von vorher. (die von A3 genannte
19 Person)

20 C3: Ich hab das auch noch nicht erlebt, außer eben mit der

21 D3: Bei mir ist es auch die gleiche Person.

22 E3: Ja, also auch schon mal, also einer Freundin von mir, der ist das auch schon mal passiert,
23 also in der Volksschule und die wurde die ganze Zeit gemobbt, eben weil sie die jüngste war
24 und die kleinste, zum Schluss hat sie dann auch Schule gewechselt und wir sind sie dann mit
25 der ganzen Klasse besuchen gegangen.

26 F3: Bei mir ist halt, dass ich auch in der ersten und zweiten (Klasse) das Opfer war, unsere
27 Buben haben mich immer verarscht.

28 **I: Wie würdest Du Dich anstelle von XY verhalten?**

29 B3: Also ich würde zuerst zu meinen Freunden gehen, dann aber nicht zu den Lehrern, weil
30 sonst ist man ja wieder eine Petze und dann würde ich auch mit der Person reden.

31 C3: Also ich würde zu der Person gehen und fragen, warum sie das macht und ob sie aufhören
32 kann. Wenn das nicht geht, würde ich zu den Eltern gehen oder zu den Freunden.

33 D3: Ich würde auch zuerst zu der Person gehen und dann zu den Vertrauenslehrern.

34 E3: Also ich versuchen das zu regeln, indem ich mit der Person rede, die mich mobbt halt.
35 Wenn's dann nicht besser wird, dann muss ich zu irgendjemand gehen, dem ich vertrauen
36 kann, zu meinen Freunden und ja und wenn das dann wirklich nicht besser wird, dann würde
37 ich es meinen Eltern erzählen vielleicht.

38 F3: Bei mir ist es genau dasselbe, oder auch zu den Buddies.

39 A3: Also entweder ich verarsche sie zurück oder ich würde mit jemanden reden, wenn es mir
40 zuviel wird.

41 **I: Wie könnte Deiner Meinung nach die Schule/der Unterricht gestaltet sein, um größere**
42 **Störungen zu vermeiden?**

43 C3: Ja vielleicht, dass die Lehrer in den Pausen öfter in den Klassen sind und so, weil es
44 passiert meistens in den Pausen, weil im Unterricht müssen ja alle aufpassen und so. In den
45 Pausen fangen sie dann an mit dem Fertigmachen in den Klassen, weil die Lehrer meistens
46 am Gang draußen sind. Und dass es vielleicht ein paar Leute in der Klasse gibt, die, wenn sie
47 sehen, dass einer gemobbt wird, zum Lehrer gehen und es sagen.

48 D3: Ja auch, dass vielleicht mehr Aufsicht ist und den Pausen und in der Mittagspause und im
49 Speisesaal auch. (D3 ist Internatsschüler) Im Internat gibt es andere Opfer.

50 E3: Ich würde es so machen, dass alle in der Klasse einfach mehr zusammenhalten und jeder
51 jeden verteidigt. Dass es **eine** Gemeinschaft gibt.

52 F3: Also dass vielleicht die Klassensprecher auch auf die eigene Klasse aufpassen, die
53 Schüler selbst, weil die Lehrer können ja nicht auf 10 Klassen aufpassen.

54 A3: Ich finde auch, dass die Lehrer öfter in die Klasse schauen sollten, weil falls es doch mal
55 zu einer Schlägerei kommt oder so. Das merkt sonst eh niemand.

56 B3: Ich finde auch, dass die Lehrer mehr Aufsicht machen sollten.

57 **I: Was müsstest Du als Schüler beachten?**

58 D3: Das man halt vielleicht keinen anderen mobbt, dann wird man selber vielleicht auch nicht
59 so leicht (gemobbt)

60 E3: Es halt auch so, dass sich die dich einfach aussuchen. Es kommt ja auch drauf an, wenn
61 jetzt jemand halt anders ist als die anderen, dann ist das ja so, dass er dran. Also es ist nicht
62 der Schüler, der es mit seinem Verhalten provoziert.

63 F3: Eigentlich ist es ja eine 50/50-Chance und das Opfer, also diejenigen, also die Mobber
64 schauen einfach auf die Charaktere und dann mobben sie dann das ganze Schuljahr lang und
65 dann im nächsten wegen etwas anderem.

66 A3: Ja vielleicht der Person, die einen mobbt, ausweichen, aber man hat eh keine Chance,
67 weil es kann ja sein, dass die Mobber mehr sind, dann ist man im Arsch.

68 B3: Meistens ist es ja so, dass der, der mobbt, selber Opfer war und der hat gesehen, dass
69 wenn er andere mobbt, dass er dann als cool gilt und so und dann fürchten sich die
70 Mitschüler, dass sie selbst nicht gemobbt werden und fangen selbst an zu mobben. Dann ähm,
71 also schließen sich alle Opfer zusammen und mobben.

72 C3: Ich glaube entweder du wirst gemobbt oder nicht, ich glaube, du kannst eigentlich gar nix
73 dagegen tun.

74 **Welche Gründe gibt es für dich für Ausgrenzung? Was muss einer tun um „drinnen“**
75 **oder „draußen“ zu sein?**

76 D3: Also da gibt es eigentlich eh keine Gründe, sondern die, die mobben, suchen sich einfach
77 die Schwächeren.

78 E3: Die suchen sich dann die aus, die zum Beispiel kleiner sind, oder besser oder schlechter in
79 der Schule sind und ähm also man kann nix machen, weil sie suchen sich einfach die aus, die
80 am schwächsten sind.

81 F3: Ich würde auch das Gleiche sagen.

82 A3: Also ich schließe ich mich dem an. Das es einfach die Kleineren und Schwächeren sind,
83 die gemobbt werden, keine Ahnung warum. Oder vielleicht auch die etwas molligeren.

84 B3: Ja ich sage auch die, die zum Beispiel schlechter in der Schule sind.

85 F3: Die Mobber schauen einfach auf die Schwachpunkte. Ähm, eigentlich greifen sie einen ja
86 an mit der Gruppe. Alleine trauen sie sich ja nicht.

87 C3: Oder vielleicht einfach die, die anders ausschauen.

88 **I: Wie definierst Du für Dich ein gutes Klassenklima? Was muss dafür für dich gegeben**
89 **sein?**

90 E3: Dass es nicht lauter einzelne Cliques sind, sondern dass es eine Klassengemeinschaft gibt
91 und dass sich alle verstehen und so.

92 F3: Genau das Gleiche.

93 A3: Ich auch.

94 B3: Ja, dass alle zusammenhalten versuchen, nicht so wie bei uns, dass es so Gruppen gibt.
95 Wir sind nie geschlossen, immer Streit.

96 F3: Buben gegen Mädchen, Buben gegen Buben, Mädchen gegen Mädchen. Jeder gegen
97 jeden.

98 B3: Das ist schon seit der ersten Klasse so. // Nur wenn es gegen unseren Reli-Lehrer geht,
99 dann halten alle zusammen. (*Gelächter in der Gruppe*) Ich bin, also er schickt mich jede
100 Stunde, schon am Anfang der Stunde raus, obwohl ich da noch gar nicht gemacht habe.

101 F3: Der kann hellsehen. (*Gelächter*) ///

102 C3: Ich sage auch das Gleiche, einfach, dass alle zusammenhalten müssen

103 D3: Ja auch das, und dass sich die Schüler nicht streiten sollen.

104 **I: Wie ist die Beziehung zu deinen Mitschülern? Hast Du schon negative Erfahrungen**
105 **gemacht, wenn Du zuviel von dir preisgegeben hast?**

106 A3: Mittelmäßig würde ich mal sagen. Es gibt halt ein paar Leute, die einfach da sind.

107 B3: Da gibt's die bestimmten 8, die mich über alles hassen, weil ich so schlecht in der Schule
108 bin. Und dann gibt's so einzelne, mit denen verstehe ich mich voll gut. Es ist so cliquenweise.

109 C3: Mit manchen verstehe ich mich voll gut und mit manchen weniger.

- 110 D3: Ich verstehe mich eigentlich schon mit allen sehr gut, mit ein paar halt ein bisschen
111 weniger.
- 112 E3: Ich habe ein paar ganz gute Freundinnen und ja ich meine so mit den Buben komme ich
113 gar nicht klar, außer mit ihm. (*deutet auf Schüler neben sich*) Ja und ich mag die meisten eh,
114 es gibt so manche Ausnahmen.
- 115 B3: Bei mir ist es so: In der Klasse hab ich eher weniger Freunde, es gibt schon welche die
116 hinter mir stehen, aber eher daheim dann, am Nachmittag.
- 117 F3: Ich verstehe mich schon mit unserer Klasse gut, aber mit den Buben verstehe ich mich
118 schlecht. Also mit einem verstehe ich mich noch voll gut, weil der ist gerade gekommen.
119 Aber der andere... (*Gemurmel setzt ein*), der macht immer alle fertig. Er denkt immer, dass er
120 der Beste von der Klasse ist und Bla Bla Bla.
- 121 E3: Er ist immer der Coolste und es hat sich auch voll viel in unserer Klasse verändert seit er
122 da ist, alles ist viel unfreundlicher (geworden).
- 123 **I: Hattest Du bei Problemen mit Mitschülern die Möglichkeit mit anderen zu sprechen?**
124 **Gab es jemanden an den du dich wenden konntest? Wenn ja, wen?**
- 125 F3: An die Eltern, an den Klassenvorstand oder an den Klassensprecher, aber das geht bei uns
126 halt gar nicht, weil der tut einfach gar nix. (*Zustimmung seitens der Gruppe*) Also unsere
127 Buben wählen ihn und der tut einfach gar nix, er geht zur Klassensprechersitzung und tut
128 einfach nix.
- 129 A3: Als erstes würde ich mit meine Freunden reden, ähm und wenn das noch nix bringt,
130 würde ich zum Klassenvorstand gehen. Aber auf keinen Fall zu meinen Eltern, weil ich mit
131 denen nicht reden kann über so was. Generell nicht.
- 132 B3: Bei mir ist es so, mich verarschen meine Freundinnen oft selber, also nur zum Spaß, aber
133 dann wenn ich ernst mit ihnen rede, dass ich das nicht will, dann verstehen die das und hören
134 auf. Wenn's wirklich drauf ankommt, dann stehen die voll hinter mir oder so. Also ich würde
135 zu meinen Freundinnen gehen. Aber zum Lehrer ginge ich ganz sicher nicht, weil ich finde
136 dass es alle schlimmer macht und außerdem stellen die das vor der ganzen Klasse fest, zum
137 Beispiel unser Klassenvorstand, der sagt es vor der ganzen Klasse und dann kriegt das jeder
138 mit.
- 139 F3: Es kriegt ja sowieso jeder mit, auch in den Pausen.
- 140 C3: Also ich würde auch zu meinen Eltern gehen oder zu meinen Freunden.
- 141 D3: Ich würde dasselbe machen.
- 142 E3: Ich würde mit meinen Freunden reden, weil mit meiner Mama rede ich über so was nicht.
143 Vielleicht erzähle ich es auch meiner großen Schwester und wenn es echt nicht aufhört würde
144 ich zum Klassenvorstand gehen.
- 145 **I: Wie gehst Du mit Emotionen wie Wut, Ärger, innerhalb des Schulalltags um, sowohl**
146 A3: Ich würde jeden blöd anmaulen, der mir über den Weg läuft. Ich schnappe mir immer
147 wen, den ich anschreien und an dem ich meine Wut auslassen kann.

148 B3: Also wenn ich böse bin, dann mach ich zuerst einmal einen Amoklauf, laufe durch die
149 Schule und schlage jemanden. Nein, ich laufe zu meinen Freundinnen und erzähle ihnen das
150 und dann werden sie auch alle böse und dann machen wir die, die blöd zu uns sind, fertig.

151 C3: Also ich gehe zu meinen Freundinnen und rede mit ihnen, wenn ich zu Hause bin, mache
152 ich irgendwas kaputt.

153 D3: Also ich gehe auch zu meinen Freundinnen und erzähle ihnen, warum ich böse bin und
154 so.

155 E3: Ich esse Schokolade. (*allgemeines Gelächter bricht aus*) Ähm und dann maule ich jeden
156 an. Die Frau Prof. XY meint ja, dass ich in schweren Situationen aggressiv bin. Ähm, und
157 wenn irgendwer was Blödes zu mir sagt, also die Leute, die immer was Blödes zu mir sagen,
158 dann dreh ich voll durch.

159 F3: Bei mir ist es einfach, zurückmaulen, fertig machen und dann einfach weggehen.

160 **I: Möchtest Du abschließend noch was ergänzen?**

161 A3: Vielleicht wird's ja irgendwann mal besser mit so Außenseitern und so, vielleicht können
162 die Mobberer irgendwann mal ihr Gehirn einschalten und die Mobberer und die Kinder nicht
163 mehr verarschen.

164 B3: Bei uns ist jetzt ein Außenseiter, der geht jetzt seit 2 Wochen nicht mehr in die Schule
165 und er wusste davon und hat keinem was davon gesagt. Und der ist jetzt seit 2 Wochen nicht
166 mehr gekommen und heute haben wir vom Klassenvorstand erfahren, dass er gar nicht mehr
167 in die Schule kommt. Er wechselt jetzt die Schule.

168 E3: Also ich glaube es wird jeder mal ne Zeit lang gemobbt und es weiß jeder wie's ist, aber
169 manche fangen trotzdem an, auch wenn sie wissen, wie blöd das ist und wie schlecht man sich
170 fühlt.

171 F3: Also ich glaube, dass es in der ersten Klasse noch Cliques gibt und in der zweiten dann
172 weniger und in der dritten dann noch weniger und dass es in der Oberstufe dann langsam zur
173 Klassengemeinschaft wird, aber es dauert eben lange.

174 B3: Aber wenn ich jetzt so nachdenke, dann kann es schon sein, dass es auch am Verhalten
175 liegt, weil der XX ist in der Volksschule schon gemobbt worden und jetzt in der HIB (Höhere
176 Internatsschule des Bundes Anm. E.J.) also jetzt 7 Jahre lang und jetzt kommt ein
177 Schulwechsel und aus seiner Gegend redet auch jeder schlecht über ihn. (*Zustimmung seitens
178 der Gruppe*)

179 A3: Er ist sehr unfreundlich und hat ein komisches Verhalten.

180 **I: Danke fürs Interview, ihr habt mir sehr geholfen, schöne Ferien.**

7.2.3.4. 4. Gruppeninterview – Transkription

I: Interviewerin

A4, B4, C4: Interviewpartnerin

- 1 **I: Hallo, Dieses Interview wird im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Uni Wien**
2 **durchgeführt. Ihr habt letzte Woche Aufsätze zum Thema Ausgrenzung verfasst,**
3 **erstmal Danke dafür. Jetzt geht's darum, dass ihr mir noch einige Frage zum Thema**
4 **beantwortet. Das Ganze wird anonymisiert, das heißt, alles bleibt geheim und es wird**
5 **keiner erfahren, wer was gesagt hat.**
- 6 **Folgende Situation:**
- 7 **Stell dir vor, ein Freund von dir hat Erfahrungen mit Ausgrenzung gemacht und**
8 **möchte deshalb die Schule wechseln.**
- 9 **Ich möchte euch jetzt bitten mir die Fragen zu beantworten, wir starten mit dem ersten**
10 **bei der ersten Frage, alle anderen antworten nachher. Die zweite Frage wird dann**
11 **zuerst vom zweiten beantwortet und so weiter.**
- 12 **Erste Frage: Hast Du schon mal eine ähnliche Situation erlebt oder erinnert Dich die**
13 **Situation an eine ähnliche Situation in deiner Schulzeit?**
- 14 A4: Eigentlich war das nur heuer mit dem XY, er ist von ein paar ganz schön ausgeschlossen
15 und verarscht worden. Der war bei uns in der Klasse.
- 16 B4: Ja auch bei XY und sonst /// in der ersten Klasse, da haben sie manchmal eine
17 ausgeschlossen, ich war mit ihr befreundet und für mich war es auch blöd.
- 18 C4: Ich hab das auch bei XY und YZ erlebt. Zu YZ haben sie immer Rollmops gesagt. Sie ist
19 dann wegen der schlechten Noten und wegen des Mobblings gegangen.
- 20 A4: Ich glaube XY geht jetzt auch, weil er hat zwei Fünfer und der ist schon seit einer Woche
21 nicht mehr in der Schule, dann geht er wieder mal ein paar Tage in die Schule, dann wieder
22 nicht. Die Lehrer haben ihn auch schon gefragt, aber er sagt nix. Man kennt sich nicht aus.
- 23 **I: Wie würdest Du Dich anstelle von XY verhalten?**
- 24 B4: Ich würde schauen, dass ich jemanden finde, der zu mir hält und mit dem reden und dass
25 der vielleicht mit den anderen redet.
- 26 C4: Also ich würde versuchen mit anderen über das zu reden, zum Beispiel mit meinen
27 Freundinnen, weil meine Eltern, die verstehen mich da nicht und würden eh nix machen.
- 28 A4: Ich würde einfach zur Gruppe hingehen und mit ihnen reden und ihnen sagen, dass ich
29 einfach nicht so schlimm oder so böse bin, wie sie meinen. Vielleicht nach den Gründen
30 fragen und alles probieren aufzuklären.
- 31 **I: Wie könnte Deiner Meinung nach die Schule/der Unterricht gestaltet sein, um größere**
32 **Störungen zu vermeiden?**

A3: Also vielleicht so, wie's bei uns letztes Jahr war, da hat die Frau Professor Lose gezogen und da hat einmal jeder neben jedem sitzen müssen. Weil da hat es auch schon mal ein Problem mit jemandem gegeben. Irgendwie ist es seitdem besser geworden, weil dann muss man auch mal miteinander reden und so. Das war so für ein halbes Semester.

B4: Also in der ersten da gibt's SoLe, das gibt's halt jetzt nicht mehr, bei uns hat das nicht so viel gebracht. Ich weiß nicht, ob man sonst was machen kann.

C4: Ich würde das auch sagen, ich weiß nicht, ob die Schule da überhaupt was machen kann.

I: Was müsstest Du als Schüler beachten?

C4: Ich glaube, man kann nicht so viel machen, und wenn man zum Beispiel zu einem Lehrer geht und der schimpft dann die anderen dann wird's nur schlimmer. Vielleicht könnte er versuchen mit den anderen reden.

A4: Ich würde das gleiche sagen.

B4: Ich eigentlich auch, aber wenn der, der gemobbt wird versucht zu reden, dann hören ihm die anderen doch gar nicht zu. Also dass wer anderer vielleicht versucht zu reden. Vielleicht hören sie dann zu.

I: Welche Gründe gibt es für dich für Ausgrenzung? Was muss einer tun um „drinnen“ oder „draußen“ zu sein

B4: Ahm, vielleicht weil er anders ausschaut. Wie bei der YZ, wo sie es gemacht haben weil sie ein bisschen fester war. Oder ahm, beim XY, da war es so, dass er selbst sich nicht so gut eingefügt hat.

C4: Zum Beispiel auch wegen der Sprachen, also dass manche einfach eine andere Sprache sprechen und dann ist unser Dialekt vielleicht nicht so leicht zu verstehen und automatisch nicht dabei sind. Also das war bei YZ in der ersten so, die haben die gemobbt, sie war aus Kärnten.

A4: Ich komme wieder auf XY zurück, bei dem hat mich gestört, dass er einfach stinkt und fast jeden Tag das gleiche anhat. Dann ist er immer ganz alleine irgendwo gesessen. Er zieht sich auch immer zurück. Und heuer hat ihn überhaupt niemand mehr gemocht, weil seine Mutter, die ist voll komisch, die hat alle Lehrer voll verrückt gemacht und gesagt, dass wir alle Kriminelle sind. Dann waren unsere Eltern eigentlich auch böse und seit dem reden wir eigentlich alle nicht mehr mit ihm. Sie wollten krampfhaft, dass wir mit ihm befreundet sind, das kann nicht gehen. Sie hat dann unsere Telefonnummer herausgefunden und angerufen und fragt, möchtest du nicht mal zum XY kommen.

C4: Die müsste das doch auch checken, dass sie dem Buben nix Gutes tut.

I: Wie definierst Du für Dich ein gutes Klassenklima? Was muss dafür für dich gegeben sein?

C4: Ja wenn halt jemand was braucht, dann helfen ihm die anderen, wenn jetzt zum Beispiel jemand was vergessen hat, dann kann er es sich von jemand anderem ausleihen.

A4: Bei mir ist es eher Zusammenhalt, also wenn einer was anstellt, dass er nicht gleich verpetzt wird. Also das ist bei uns schon ziemlich arg.

72 B4: Ja, dass man immer zusammen hilft, und nicht, dass man den anderen schlecht macht und
73 dass die einen sagen die anderen sind schlecht und wir sind gut.

74 **I: Wie ist die Beziehung zu deinen Mitschülern? Hast Du schon negative Erfahrungen**
75 **gemacht, wenn Du zuviel von dir preisgegeben hast?**

76 A4: Eigentlich geht's mir gut mit der Klasse, aber es ist eigentlich schon ziemlich arg, wir
77 sind schon sehr gespalten. Wir sind so eine größere Bubengruppe und dann gibt's noch eine
78 Zweier-Gruppe und halt XY ganz alleine. Das ist dann schon ein bisschen blöd, weil man tut
79 eigentlich nur was mit seiner Gruppe und mit den anderen gar nix.

80 B4: Bei uns gibt's halt Mädchen-Gruppen, es sind auch oft andere dabei, so in Turnen, aber in
81 der Klasse machen wir dann eben wieder weniger miteinander, aber streiten tu ich mit
82 keinem.

83 C4: Also ich bin auch in einer Gruppe, wir sind halt 8 beste Freundinnen und ähm eigentlich
84 verstehe ich mich mit ein paar anderen auch noch gut, aber sonst eigentlich mehr mit meiner
85 Gruppe.

86 **I: Wie gehst Du mit Emotionen wie Wut, Ärger, innerhalb des Schulalltags um, sowohl**

87 B4: Ähm, also daheim lese ich meistens, wenn ich wütend bin, und in der Schule rede ich
88 meistens mit meiner Freundin darüber.

89 C4: Ich gehe meistens zu meinem Hamster, weil der schaut mich immer so lieb an und dann
90 kann ich gar nicht mehr böse sein, oder auch mit meinem Hund.

91 A4: Ich muss meistens irgendwo hingehen und eins bisschen schreien oder schimpfen und
92 dann ist es meistens schon besser.

93 **I: Danke fürs Interview, ihr habt mir sehr geholfen, schöne Ferien.**

7.3. Schüleraufsätze

7.3.1. Aufgabenstellung

Ich möchte dich bitten einen Problemaufsatz im Umfang von 1 Seite zu verfassen.

Stell dir vor, ein Freund von dir hat Erfahrungen mit Ausgrenzung gemacht und möchte die Schule wechseln. Erzähl etwas über die Erfahrungen in deiner Klasse.

- **Warum stehen manche Schüler abseits?**

Vielen Dank für deine Mitarbeit, liebe Grüße

Eva Jelinek



7.3.2. Aufsätze

Aufsatz 1: Warum stehen manche Schüler abseits?

Oft stehen Schüler abseits, weil sie eine andere Hautfarbe haben, aus einem anderen Land kommen, eine andere Religion haben, oder nicht nach dem Trend gehen. Oft werden diese Schüler gehänselt. Vielen fällt es schwer sich anzupassen, doch andere wollen sich auch gar nicht anpassen. Sie werden von vielen Sachen ausgeschlossen. Es gibt auch oft sehr gute Schüler, doch diese werden oft als Streber beschimpft. Diese Schüler sind einfach klüger und lernen einfach leichter, aber das ist kein Grund jemanden als Streber zu beschimpfen. Es gibt auch manchmal Kinder die sich bei den Lehrern einschleimen und dann als Lehrerliebling dastehen.

Wenn jemand eine andere Hautfarbe hat kann derjenige nicht viel dagegen tun, aber dieser Schüler könnte sich einfach zu den netteren Leuten gesellen und vielleicht hat sie dann auch bald gute Freunde. Bei Kindern die eine andere Religion haben, oder sich nicht so anziehen wie es der Trend gerade verlangt, die könnten das selbe machen, aber wenn die Hänselei gar nicht mehr aufhört, sollten diese vielleicht mit den Eltern, Lehrern, oder sogar dem Direktor reden. Oft kann das auch helfen. Wenn jemand nicht nach dem Trend geht, ist das nicht schlimm. Ich finde es gut wenn derjenige seine eigene Meinung hat und sich so kleidet wie er will.

Aufsatz 2:

Dadurch das manche Schüler andere Herkunft haben, oder anders Aussehen werden sie oft gemobbt.

Aber auch wenn sie nur ein Hobby betreiben, das vielleicht gerade nicht so angesagt ist, werden sie manchmal beleidigt.

Ich persönlich finde man hat kein Recht einen anderen Menschen zu beleidigen nur weil er anders ist.

Es wäre doch langweilig wenn alle Menschen gleich aussehen würden.

Falls jemand aber einen unangenehmen Geruch hat sollte man es ihm aber sehrwohl auf nette Weise sagen.

Es gibt auch die Schüler denen es besonders viel Spaß macht andere zu verletzen, solange sie nicht selber zum Opfer werden. Wenn man im Leben schon mal gemobbt wurde möchte man es sicherlich nicht wieder erleben; daher gibt es die die auf die andere Seite wechseln und die die eher abseits sich alleine bewegen. Die die gemobbt werden sollten sich vielleicht äußerlich ein wenig ändern aber ob das was nützt das ist die Frage. Man sollte jedoch nicht zu einem Lehrer gehen solange keine Gewalt oder Diebstahl im Spiel ist, sonst steht man wieder als Petze da.

Aufsatz 3: Warum stehen manche Schüler abseits?

Weil manche Schüler von der Klassengemeinschaft aus verschiedenen Gründen nicht aufgenommen werden. Das kann verschiedene Ursachen haben: zum Beispiel will jeder Schüler zu einer Gruppe in seiner Klasse gehören, wird aber nicht akzeptiert weil er sich anders anzieht wie die anderen oder andere Hobbys hat oder sie ihn einfach nicht mögen. Das hat zur Folge, dass der Schüler immer mehr vereinsamt und dadurch vielleicht seine schulischen Leistungen immer schlechter werden. Dann besteht die Gefahr, dass der Schüler von seinen Klassenkameraden gemobbt wird. Das ist ein Kreislauf, gegen den man nur wenig tun kann und wenn die Eltern eingreifen wird es meistens noch schlimmer. Diese Probleme sollten von den Schülern selbst gelöst werden und gegebenenfalls sollten ihnen Hilfen (z.B. Buddys) zu Verfügung gestellt werden.

Der Schüler kann versuchen sich in die Gruppe einzubringen und/oder die Gruppe kann versuchen ihn in ihre Gruppe aufzunehmen. Meistens hat das aber nicht viel Sinn, da wenn sie denn Schüler mögen würden, sie ihn schon längst in ihre Gruppe aufgenommen hätten. Die Gruppe zu zwingen sich mit dem Schüler abzugeben ist das schlechteste was man tun kann, da die Gruppe ihn so noch weniger mag. Die Eltern sollten sich nur in akuten Fällen einmischen. Die Gruppe sollte sich mit dem Schüler zusammen setzen und besprechen was genau sie an ihm nicht mögen. Wenn sie nach dieser Besprechung zu einem Ergebnis gekommen sind, können sie ihn ja „probeweise“ in ihre Gruppe aufnehmen, wenn er sich ein bisschen an die Gruppe angepasst hat, kann er bei ihnen mitmachen, wenn nicht dann nicht

Aufsatz 4: Warum stehen manche Schüler abseits der Klassengemeinschaft???

Jeder Schüler hat einen eigenen Charakter und man kann nicht jeden immer leiden. Der eine ist still und in sich gekehrt, der andere Selbstbewusst und laut. Es gibt nicht in jeder Gemeinschaft die gleichen Charaktere das ist auch gut denn sonst wären wir alle gleich und würden uns langweilen. Nicht jeder kann sich in eine Gruppe gleich gut einfügen oder passt nicht in jede Gruppe. Es ist oft schwer die richtige Gruppe/ die richtigen Freunde zu finden. Viele achten auch auf das Aussehen des anderen, ob jemand einen größeren Körperumfang hat oder eine Brille trägt. Es spielt auch oft eine Rolle, ob man etwas hat oder nicht, weil man dann oft nicht mit anderen mithalten kann. Oft kommt es darauf an wie man selbst auftritt und auch selbst auf andere zugeht. Auch die Herkunft spielt eine Rolle. Manche Schüler wollen erst gar nicht mit anderen reden, nur weil sie „Ausländer sind“. Das ist ungerecht, denn jeder hat es verdient, dass man mit ihm redet und ihm eine Chance gibt.

Meistens sind die anderen daran Schuld weil sie dem anderen keine Chance geben und sollten versuchen einen Schritt auf den Außenstehenden zumachen. Wenn das nichts nützt sollte der Ausgeschlossene versuchen Verbündete zu finden die zu ihm stehen und ihm helfen, vielleicht mit den anderen reden. Ich finde der außenstehende sollte nicht versuchen so zu werden wie die anderen sondern sich selbst treu bleiben. Sie können aber auch versuchen selbst mit den anderen ins Gespräch zu kommen und schauen, wer zu ihnen passt es kann doch nicht sein, dass einen niemand mag. Vielleicht liegt es auch am Außenstehenden selber, dass er einmal etwas gesagt oder getan hat, was die Anderen verärgert hat oder man hat sich gleich am Anfang von den Anderen abgekapselt. Dann sollte man vielleicht schon eventuell versuchen an sich einen Fehler suchen und den Anderen beweisen, dass man ein/e tolle/r Freund/in ist.

Aufsatz 5: Warum stehen manche Schüler abseits der Klassengemeinschaft???

Ich finde, dass die meisten Schüler wegen Sachen gehänselt werden, für die sie nichts können: z.B. ihre Körpergröße, die größeren Schüler beschimpfen die kleineren und umgekehrt. Das kann sehr verletzen, denn man weiß nicht, wie man es ändern könnte, doch auch der Körperumfang spielt bei manchen Menschen eine große Rolle. Sobald man ein bisschen dicker, ist wird man als „Kugel“ oder „Frühlingsrolle“ bezeichnet. Manchmal versuchen Schüler diese Beleidigungen zu überspielen und lachen selbst darüber. Doch ich glaube, man kann solche Sachen nicht überspielen! Denn wenn man genauer hinschaut, sieht man, wie gekränkt und verletzt die Schüler sind. Doch nicht nur das Aussehen spielt eine große Rolle, sondern auch der Glaube und die Herkunft, da in unserer Klasse die meisten aus Österreich kommen, werden die, die nicht aus Österreich kommen, sondern z.B. aus Taiwan als Taiwanese empfunden und nicht als Mensch, denn nur die Einheimischen sind Menschen! Wie vorhin schon erwähnt, spielt auch der Glaube eine „große“ Rolle z.B. wenn jemand Zeugen Jehova ist, wird er mehr gehänselt als wenn jemand Katholik oder Evangelist ist. Viele Kinder finden es auch wichtig, ob ein Mensch arm oder reich ist. Der der Mensch arm ist und Kleidung von Kik oder Second Hand Laden hat ist automatisch ausgeschlossen, denn

er ist „uncool“. Das ist er auch, wenn er eine kleine Wohnung hat und sich sein Zimmer mit seiner kleinen Schwester oder seinem kleinen Bruder teilen muss! Meiner Meinung nach sind diese Sachen nicht wichtig. Für mich zählt, wie ein Mensch ist und nicht wie ein Mensch aussieht oder sonstiges!!!!

Ich finde dass sie dagegen Garnichts tun können! Man sollte dich auf einen Tisch setzen und gegenüber sagen was einen an ihm stört meistens fällt einem dann auf dass derjenige nicht dafür kann und man sollte dann einen Schritt auf ihn zumachen, seinen Fehler einsehen und sich entschuldigen! Es sollen jedoch auch die die nicht beteiligt sind einen Schritt auch den gemobbten machen den jeder Mensch hat seinen guten Seiten und seine schlechten Seite und wenn man den Menschen besser kennen lernt findet man nach nicht langen Suchen seine gute Seiten. Du solltest nie einen Menschen mobben den die könnte es genauso ergehen. In den 1-ten Klassen hatten wir immer soziales Lernen ich fand das sehr wichtig den gerade am Anfang sollte man Probleme aus dem Weg räumen. In Klassen entstehen meisten Gruppen wo es Einzelgänger schwer fällt hinein zukommen den meisten heißt es wir sind acht und so bleibt es doch dass ist genau das falsche denn man sollte immer für jeden Menschen offen und gerade in der Klasse ist das wichtig!

Aufsatz 6: Warum stehen manche Schüler abseits?

Weil manche Schüler einfach nicht so beliebt sind wie andere Schüler. Manche Schüler wollen sich nicht in andere Gruppen integrieren. Manche Schüler achten manchmal nicht auf ihre Hygiene und deshalb schließt man sie aus den Gruppen aus. Es kann aber auch das es dem Schüler an benehmen mangelt. Er nervt meistens die anderen Schüler mit irgendetwelchen Dingen. Manchmal ist es so das der Schüler kein Geld hat um sich die „coolsten“ Klamotten zu kaufen. Der Schüler kann versuchen sich in die Gruppe zu integrieren, oder er ändert sein benehmen und achtet mehr auf seine Hygiene. Und der Schüler kann auch die Privatsphäre von anderen akzeptieren. Es liegt aber auch bei den anderen Schülern das sie akzeptieren das Er wenig Geld hat.

Aufsatz 7: Warum stehen manche Schüler abseits?

Manche gute Schüler wollen immer die besten sein und schließen Schüler die vielleicht nicht so gut sind oder bei etwas versagen aus. Dadurch sagen die Besseren: „Du Loser sogar ein Baby kann das“. Jeder Mensch hat irgendwo Schwächen manche in der Schule oder im Sportunterricht und andere vielleicht nicht in der Schule aber dann in der Freizeit. Wenn dann eine Person immer wieder ausgeschlossen wird verschlechtert sich der schulische Zustand dieser Person oder er/sie will nicht mehr in die Schule gehen. Wenn man dann versucht die Gruppe oder die bessere Person zu verspotten endet es fast immer mit einer Schlägerei.

Wenn man brutal gemobbt wird kann man zu einem Lehrer gehen und mit ihm über dieses Thema reden. Dann wird dieser Schüler der denn anderen mobbt in einen Raum geholt wo sich keine anderen Personen befinden. Mit dem Lehrer wird der Zustand besprochen und ein Plan ausgemacht. Der Lehrer kann über dieses Thema mit den Eltern reden die dem Schüler in der schlimmen Situation dann helfen. Oder man kann diese Situation mit einem guten Psychologen besprechen. Und schon herrscht wieder ein besserer Zustand in der Klasse.

Aufsatz 8: Warum stehen manche Schüler abseits?

Weil es manchen Schülern schwer fällt sich in die Gruppe zu integrieren, dies geschieht weil diejenigen, die ausgeschlossen werden, sich komisch benehmen oder es mangelt an Hygiene, daher werden diese Schüler ausgeschlossen und gemobbt. Manchmal werden sie aggressiv und wundern sich, dass sie dann noch weniger in die Gruppe integriert oder sogar noch mehr ausgeschlossen werden.

Der Schüler sollte mehr auf seine Hygiene achten und die anderen sollten ihm Beachtung schenken und ihn respektieren. Dann kann es zu einer tollen und glücklichen Verhältnis zwischen denjenigen kommen.

Aufsatz 9: Warum stehen manche Schüler abseits der Klassengemeinschaft?

Manche wollen nicht dazu gehören oder sie können nicht dazu, da sie geärgert werden. Schüler streiten manchmal, das kann zu großen Problemen führen. Manchmal sind sie selber schuld, sie machen sich selber zum Unbeliebten. Er provoziert andere und dann kommt es zu riesigen Streiten, keiner mag den anderen mehr und sie provozieren sich noch mehr, das könnte endlos gehen, wenn man nicht über das Problem sprechen würde und es anschließend lösen. Das ganze ist normal in diesem Alter. Die Jugendlichen finden meinen das nicht so. Sie gehen nicht grundlos auf andere los, sie wollen auch nur einfach dazu gehören. Wenn sich Erwachsene einmischen, wird das ganze noch schlimmer. Sie meinen es gut, aber mit dem Geschrei, Geschimpfe und dummen herumgefragem machen sie nichts besser.

Man sollte Streite vermeiden. Sollte es zu Provozierungen usw. kommen, sofort aus dem Weg gehen und den Erziehungsberichter erzählen, was vorgekommen war.

Anschließend sollte man die Lage so schnell wie möglich klären und dann aber mit den Jugendlichen nicht weiter über das Thema diskutieren. Falls es in den nächsten Wochen zu weiteren Problemen zwischen den zwei Schülern kommen sollte, zu anderen Maßnahmen greifen. Im schlimmsten Fall (wenn der Schüler mit mehreren Klassenkollegen Probleme haben sollte) Klasse wechseln. Doch die abseits stehenden Schüler sind nicht immer heilige Engel, sie sollten sich selber an der Nase nehmen und über ihre Fehler nachdenken. Das Schlimmste, das man tun könnte: sich einfach nur entschuldigen, die Sache gehört geklärt!

Aufsatz 10: Warum stehen manche Schüler abseits der Klassengemeinschaft?

Viele Schüler werden oft ausgegrenzt. Dafür gibt es meist viele verschiedene Gründe. Einer davon kann zum Beispiel sein, dass manche Schüler nicht so viel Geld haben, um sich schöne und angesagte Klamotten zu kaufen. Darum werden sie oft gemobbt. Ein anderer Grund ist auch, dass manche Schüler wegen ihrem Wissensstand gemobbt werden und als Streber gelten. In einer Klasse gibt es meist eine Gruppe, die Angst hat, dass sie selbst gemobbt werden können und fangen dann an, die anderen fertig zu machen. Da sich vieler aus der Klasse fürchten, dass sie auch gemobbt werden könnten, schließen sie sich den „coolen“, die die anderen mobben an, und merken nicht, dass sie damit die Situation in der Klasse nur verschlimmern. Schüler, die mobben, sind meistens in der Klassengemeinschaft beliebt und gehören einer der Cliquen an,

die besonders „in“ sind. Sie sind tonangebend, stehen gerne im Mittelpunkt und sind selbstbewusst. Gewalt egal ob körperlich oder psychisch ist für sie ein Mittel, ihre Interessen durchzusetzen. Mitleid mit dem Opfer haben sie dabei nicht. Jungs tendieren eher zu körperlichen Angriffen, Mädchen die mobben verletzen eher mit Worten. Viele werden wegen ihren Aussehens oder dem Gewicht gemobbt. Dies ist besonders für palpitierende Schüler schlimm.

Wenn ein einzelner gemobbt wird dann ist das ein größeres Problem als wenn eine größere Gruppe gemobbt wird denn eine größere Gruppe kann sich zusammenschließen um sich zu wehren doch wenn nur eine einzelne Person gemobbt wird hat sie alleine keine Chance. Darum soll man nicht wegschauen wenn man jemanden kennt der gemobbt wird. Wenn man selbst gemobbt wird soll man sich jemanden erwachsenen anvertrauen z.B einem Lehrer oder seinen Eltern.

Aufsatz 11: Warum stehen manche Schüler abseits

Oft werden Schüler, die abseits stehen gehänselt. Wegen der Religion oder auch wegen den Klamotten. Manche werden auch einfach nicht beachtet. Viele fühlen sich dann wie Außenseiter. Ich glaube das es in Österreichs Schulen überall Außenseiter gibt weil es in keiner Schule Kinder gibt die nichts an jemand anderem aussetzen haben. Meiner Meinung nach ist kein Mensch perfekt, doch das sehen viele Schüler anders. Die meisten geben schnell Kommentare wie zum Beispiel: „Bist du dick! „ oder „Wie ziehst du dich den an“! Viele werden auch wegen ihrer Hautfarbe gemobbt. Ich persönlich finde es gut wenn jeder anders ist. Auch auf den Straßen kommt so etwas, bei Hänseleien wird man oft von Anderen angestarrt ist für einige ist nicht angenehm. Man könnte zum Beispiel jeden der gemobbt wird zu Hilfe kommen und mit dem Betroffenen darüber reden. Danach vielleicht mit dem Schuldigen oder den mehreren Schuldigen. Wenn derjenige dann noch immer gemobbt wird, die Eltern informieren. Die könnten dann wiederum mit ihnen reden. Eine andere Idee wäre, Schulstunden einbringen wo die Schüler und Schülerinnen allein mit dem Lehrer die Probleme lösen und besprechen könnten. So könnten viele Probleme gelöst werden.

Aufsatz 12: Warum stehen manche Schüler abseits?

Weil die Jugendlichen oft schlechtere Noten haben, eine andere Religionsbekenntnis haben, andere Hautfarben haben, von anderen Ländern kommen, andere Klamotten tragen oder vielleicht einfach anders aussehen. Zurück zu den Noten, entweder die Kinder sind zu faul zum Lernen oder sie sind Legastheniker. Dann werden sie oft als schlecht behandelt und sehr stark gehänselt. Dies leidet dann an den Nerven der betroffenen Schüler und sie wollen nicht mehr zur Schule gehen. Dann schwänzen sie die Schule, das führt zu Alkohol und zu Drogen. Dann führt es zu einem Schulwechsel. Wegen den Hautfarben und den anderen Ländern. Die Klassenkameraden sagen: „Du bist anders, wir mögen dich prinzipiell nicht!“ Die abseits stehenden Schüler werden dann so genannt gemobbt und verarscht. Sie müssen zu dann zu Schülerhilfen und zu Vertrauenslehrer und Lehrerinnen. Meistens wissen dann die Eltern nichts davon und die Kinder sperren sich nur noch in ihren eigenen Zimmern ein und weinen den ganzen Tag, dann haben sie keine Zeit mehr zum Lernen und das führt zum oben

angeführten Problem. Manche Familien haben nicht so viel Geld und meistens ist nur der Vater oder die Mutter Alleinverdiener. Dann bekommen die Kinder nicht die teuren, besonderen Markenklamotten von zum Beispiel Burton, Volcom, DC, Roxy und so weiter. Sie bezeichnen sich selbst als Außenseiter und die Schüler und Schülerinnen bekommen manchmal nur Klamotten vom Secondhand-Shop. Die Schüler sind damit zwar zufrieden, aber wenn sie dann in die Schule kommen und die besseren Klamotten sehen und von anderen, die Markenklamotten haben, werden sie oft sehr leicht neidisch und die „besseren“ mobben sie wieder. Dies führt zu einem ewigen Teufelskreis.

Sie könnten zum Vertrauenslehrer gehen, mit Eltern oder mit dem Klassenvorstand sprechen. Oft hilft auch, wenn man mit den Kindern, die den einen mobben, ein Gespräch unter vier Augen haltet. Falls das nicht funktionieren sollte, dann sollte man zu den Eltern des mobbenden Kindes gehen und mit diesen sprechen. Falls dieses wieder nicht funktioniert, dann sollten die Eltern des betroffenen Kindes die Eltern der mobbenden Jugendlichen anrufen und mit diesen sprechen. Es kann dann auch sein das der Außenseiter noch unbeliebter in der Klasse ist. Aber es kann aber auch sein das es viel besser wird. Falls nicht, ist die härteste Möglichkeit die Klasse oder die Schule zu wechseln und dann hoffen, damit es besser wird.

Aufsatz 13: Warum stehen manche Schüler abseits?

Weil die Kinder oft schlechte Noten in der Schule haben und dann auch noch den falschen Freundeskreis bevorzugen. Da sie zuhause nichts lernen und in der Schule dann nicht aufpassen und sicherlich nicht dem Unterricht folgen können. Die Lehrer haben es dann auch schwer die Kinder zu unterrichten. Und deswegen stehen die Kinder abseits. Oft haben die Kinder oder Jugendlichen dann auch eine eigene Religion und natürlich auch sehr oft eine eigene Sprache so wie eine andere Hautfarbe als die anderen. Dann stehen die Kinder abseits da sie gehänselt und beleidigt werden. Sehr oft gibt es auch den Fall das sie Legastheniker sind und dem Unterricht zwar folgen aber leider nicht alles verstehen. Aber es gibt natürlich auch Kinder beziehungsweise Jugendliche die zwar dem Unterricht folgen wollen aber es leider nicht schaffen und deswegen nur schlechte Noten schreiben. Wenn die Schüler dann auch mit dem schlechten Freundeskreis zu Drogen und Alkohol greifen dann ist es leider zu spät. Und wenn Kinder nicht am Anfang des Jahres zu lernen anfangen dann werden sie den Stoff sicherlich nie Nachlernen können. Die Jugendlichen wenn sie nicht mehr bei dem Freundeskreis sind werden sie von ihren Freunden gemobbt und verarscht. Dann ist es an der Zeit zu Vertrauenslehrern oder zur Schülerhilfe zu gehen. Leider erzählen die Kinder oder Jugendlichen ihren Eltern nichts davon was sie in der Schule erleben. Der Charakter der Schüler wird sich dann auch verändern. Es gibt dann auch noch ein Problem dass sehr viele Familien nicht so viel Geld haben und auch sehr oft nur ein Elternteil Geld verdient. Oft stehen die Kinder wegen ihren Eltern auch abseits. Die Kinder der armen Familie tragen dann auch oft keine Markensachen so wie zum Beispiel Kinder von reichen Eltern. Deswegen werden sie wieder gemobbt und verarscht. Das Selbstbewusstsein der Kinder wird damit auch immer schlechter und schlechter.

Sie könnten natürlich mit ihren Eltern darüber sprechen oder mit Lehrern oder auch mit Vertrauenslehrern da sie es sicherlich niemanden verraten werden. Für Kinder die wirklich nicht mehr weiter wissen gibt es dann auch noch eigene Vertrauenspersonen die den Kindern oder Jugendlichen sehr gut helfen können. Ich bin mir sicher dass diese Personen sehr gerne mit den betroffenen Kindern reden wollen. Es ist sicher auch gut wenn die Kinder mit den Eltern über diese Probleme reden. Dann werden die Eltern der Jugendlichen mit dem anderen Kind über die ganzen Sachen unter vier Augen reden. Oft hilft es auch wenn sich der Direktor mit dem Schüler der die anderen mobbt ein ernstes Gespräch führt. Dann wird es sicherlich bald wieder besser, und die betroffene Person wird dann sicher bald neue Freunde finden.

Aufsatz 14: Warum stehen manche Schüler abseits?

Jeder Mensch hat einen anderen Charakter! Manche Personen können sich einfach nicht leiden, deshalb maueln sie sich manchmal gegenseitig an. Dadurch kommt es auch zu einem Streit. Auch manche Schüler werden von den anderen gemoppt. Diese Schüler können ja auch nichts dafür, wenn sie zum Beispiel aus einer anderen Heimat kommen, oder so. Kinder beziehungsweise Jugendliche kommen in ihrem Alter in die Pubertät und das ist echt ein schwieriges Alter. Sie glauben, dass sie alles selber können und keine Hilfe brauchen. Es gibt auch Leute, die einen anderen Klassenkameraden ausnutzen, bis sie das bekommen was sie wollen. Oder es gibt auch Einzelgänger in unserer Schule, entweder weil sie keine Freunde finden, oder einfach alleine sein wollen.

Diese Person sollte mit einer vertraulichen Person, zum Beispiel Eltern oder alte Freunde reden. Vielleicht finden sie zu zweit eine richtige Lösung. Er/Sie sollte versuchen einen Kontakt mit seinen/ihren Klassenkameraden aufzunehmen. Vielleicht funktioniert es dann!

Aufsatz 15: Warum stehen manche Schüler abseits?

Viele Schüler in der Pubertät haben keine oder wenige Freunde, weil sie anders sind. Es gibt immer Cliquen die andere ausschließen oder moppen, weil sie nicht reich sind, schlechtere oder bessere Noten schreiben weil sie eine andere Figur haben ...

Viele Schüler wurden haben schon einmal unter Mopping gelitten. Es gibt sehr viele verschiedene Arten davon. Die oder der betroffene Person sollte erstmal versuchen das ganze mit einer Unterhaltung zu lösen in der er oder sie die Person darauf anspricht wieso sie es überhaupt macht und ob es ihm selbst gefallen würde wenn er das Opfer wäre.

Wenn der oder die betroffene aber mit Gewalt belästigt wird sollte diese/r zuerst mit seinen/ihren Eltern darüber reden bzw.: mit den Eltern des Schlägers zu reden.

Aufsatz 16: Warum stehen manche Schüler abseits?

Manche Schüler stehen zu sehr abseits, weil sie sich zu sehr abschirmen. Sie machen gar nichts mit den anderen, die in der Klassengemeinschaft beliebt sind und nehmen nicht einmal Kontakt auf. Ich glaube auch, weil sie nicht wissen wie man sich in eine Gruppe integriert.

Aber das geht wahrscheinlich auch ganz stark von der gewohnten Situation aus, wie zum Beispiel von zu Hause. Viele Kinder werden von den Eltern geschlagen und gedemütigt. Sie werden in vielen Fällen auch dazu überredet, niemanden Fremden mit nach Hause zu bringen. Auch, wenn sie „nicht cool“ sind werden sie von den Mitschülern gemieden. Sie haben zum Beispiel kein schickes, neues Handy oder fahren nicht Snowboard oder sie kommen aus dem Ausland und sprechen eine andere Sprache, als wir. Aber ich glaube es ist auch für Lehrer nicht leicht, so einen Haufen zu unterrichten und wenn es in einer Klasse ein paar gibt, die zur Gemeinschaft gehören und ein paar, die nicht dazugehören. Die Gruppenarbeiten werden dadurch auch nicht leichter gemacht. Schüler müssen sich einfach besser benehmen lernen.

Ich glaube, dass viele „Außenseiter“ von den anderen noch gar nicht richtig kennen gelernt wurden. Sie haben viele tolle Charakter, die aber bisher noch nicht zum Vorschein gebracht wurden. Aber man kann als Außensteher nicht viel tun, als den Schülern immer wieder Mut zuspricht. Jedoch in manchen Klassen werden Schüler nicht nur gemieden, sie werden auch geschlagen oder bespuckt. Da muss man als Mitwisser eingreifen und zum Direktor gehen. Die Schüler könnten meiner Meinung nach auch ein bisschen was dagegen tun. Sie könnten zum Beispiel die anderen aus der Klasse nicht fertig machen oder schlecht machen. Viele der Schüler geben es ja nicht einmal zu, dass sie jemanden ausstoßen. Aber man muss auch an die anderen denken. Es sind andere Gefühle auch noch auf der Welt.

Aufsatz 17: Warum stehen manche Schüler abseits?

Viele Kinder von 12 bis 15 Jahren können sich nicht an so genannte Cliques einfinden. Sie wollen dazu gehören, sind aber nicht so ideal weil sie anders sind. Bei Ausländer oder bei Kindern einer anderen Religion ist es schwer sich einzuleben. Meistens können sie nichts dafür, sind aber trotzdem ein klein wenig anders und werden dadurch verarscht. Viele kommen vor allem in der Pubertät nicht so ganz zu Recht und wenden sich dann noch mehr abseits als zuvor. Gerade für diese Kinder wäre es gut Hilfe zu suchen und wenigstens einen Freund oder Freundin, Familie, Lehrer oder einen Menschen mit dem sie über ihre Probleme reden können zu haben. Für die betroffenen ist es eine schwere Zeit die sie durchleben müssen, da sie sich immer alleine oder abgegrenzt fühlen. Mit 13 gibt es viele Kinder die meinen, dass sie besser sind als andere und machen somit andere ziemlich fertig. Sie moppen die anderen bis sie krank vor Angst werden und sich selbst weh tun. In solch einen Fall wollen sie keine Hilfe haben. Alleine und ohne jeglichen Kontakt zur Außen Welt. Sie leben in ihrer eigenen Traumwelt in der sie auch respektiert, gemocht und sogar beliebt sind. Genau solch eine Welt stellen sie sich vor. Doch nur leider ist es nicht so. Wenn ein Mädchen mit 13 oder 14 Jahren nicht so hübsch ist wie das beliebteste Mädchen der Schule und dass auch noch zu spüren bekommt, ist das sehr schwer ihr Selbstvertrauen wieder aufzubauen. Ich glaube für jedes Mädchen ist die Pubertät ziemlich schwer. Wenn sie von Cliques gemoppt werden wollen die betroffenen gar nicht mehr in die Schule gehen, weil sie Angst haben.

Ich glaube das wir diese Kinder ein wenig von ihrem Selbstvertrauen wider geben können in dem wir nicht auf sie herab blicken sondern ihnen zeigen dass sie auch wer sind und dass sie etwas aus sich machen können. Nur leider trauen sich die Kinder nicht mit irgendwem

darüber zu reden. In den Schulen sollte es Vertrauenslehrer geben, mit denen sie reden können. Die Mädchen und Jungen sind nicht so einfach zu verstehen und brauchen daher viel Liebe.

Aufsatz 18: Warum stehen manche Schüler abseits?

Oft sind Schüler die abseits stehen anders. Sie sehen anders aus oder benehmen sich anders. Manchmal sind diese Schüler auch besonders gut in der Schule und werden deshalb als Streber bzw. Lehrerliebling verspottet. Diese Schüler ziehen sich mit der Zeit immer weiter zurück und wollen allein gelassen werden. Oft sind die Schüler auch schöner klüger oder cooler. Das sehen andere als Konkurrenz an und fangen an zu hänseln und bei den anderen schlecht zu machen. Oft stehen Schüler auch abseits weil sie neu waren und sie jeder mochte, aber dann wurde die oder der Neue langweilig und wurde stehen gelassen. Manchmal sondern sich Schüler auch von der breiten Masse ab, weil sie nicht deren Meinung sind und ihren eigenen Kopf durch setzten (andere Klamotten, eigene Ideen).

Meiner Meinung nach sollte man zu den ausgestoßenen Schülern hingehen und versuchen mit ihnen zu reden und ihnen das Gefühl zu geben dazuzugehören. Oft sind diese Schüler sehr einsam, aber auch sehr misstrauisch gegen über anderen Schülern. Vor allem wenn sie gesehen haben wie genau der Schüler, der sie jetzt anspricht, sie davor gemobbt hat. Das Beste wäre, die Eltern und den Klassenvorstand zu verständigen und mit den Verantwortlichen zu sprechen. Oft werden die betroffenen Schüler dann in die Klassengemeinschaft aufgenommen.

Aufsatz 19: Warum stehen manche Schüler abseits?

Manche Schüler sind nicht sehr beliebt in der Klasse. Es bilden sich auch viele Cliques. Es gibt auch Mädchen die schon reifer sind als andere. Sie schimken sich schon und haben ihre ersten Beziehungen hinter sich und manche haben eher noch ein kindliches Verhalten. Manche Leute sind Außenseiter weil sie vielleicht andere Interessen oder eine andere Religion haben, die den anderen fremd sind. Es werden auch viele Cliques bewundert weil diese Leute in den Augen anderer cool sind. Viele wollen dann in diese ‚coolen‘ Cliques, werden aber sozusagen nicht aufgenommen, weil die Leute in der Clique andere nicht dabei haben wollen. Manche Cliques lachen auch über andere. Wenn jetzt zum Beispiel jemand zu einer dieser ‚coolen‘ Cliven dazugehören will und nicht aufgenommen wird, hacken die Mitglieder dieser Gruppen auf den Außenseitern herum. Manche Mädchen die schon etwas reifer sind können nicht verstehen warum sich die anderen so kindisch aufführen und lachen sie aus. In manchen Fällen geht das Mobbing so weit, dass die verhöhnten Kinder sich nicht mehr in die Schule trauen und Angst vor diesen Cliques haben. Es gibt nun mal einfach Mädchen die mit 12 Jahren schon ziemlich erwachsen sind bzw. aussehen und welche die mit 12 Jahren noch Kind sein wollen. Das sollte man respektieren auch wenn man selber anders ist. Die Außenseiter in der Klasse leben sitzen nur die Stunden in der Schule ab und in den Pausen hocken sie auf ihren Stühlen und leben in ihrer Traumwelt. Dort werden sie gemocht

und respektiert. Viele andere denken dann, dass diese Kinder komisch sind, weil sie die ganze Zeit nur alleine herumsitzen und in die Luft starren.

Sie könnten sich ein bisschen mehr mit den Klassenkameraden beschäftigen. Wenn sich zum Beispiel eine Clique über ein Thema unterhält könnte sich ein Außenseiter dazusetzen und auch mit ihnen darüber reden. Wenn die anderen sehen, dass der Außenseiter in der Klasse eigentlich auch normal ist und gleiche Interessen hat wie jeder andere, würden sie ihn/sie auch nicht mehr als Außenseiter sehen. Niemand ist perfekt, aber man sollte jeden so nehmen wie er ist. Man kann immer die Macken eines anderen suchen oder auch seinen Charakter mögen. Ich finde in einer Klasse sollte man zusammen halten und niemanden fertig machen.

Aufsatz 20: Warum stehen manche Schüler abseits?

Manche Schüler werden in deren Klasse nicht aufgenommen weil sie vielleicht anders sind als die anderen in dieser Klasse. Manche sind eher Einzelgänger weil sie andere Interessen haben. Es bilden sich Cliquen weil viele Mädchen schon reifer sind als andere oder weil viele Schüler / Schülerinnen schon Freundinnen / Freunde haben. Es können sich viele Schüler in diese Cliquen einfügen oder andere auch nicht. Sie werden ausgeschlossen! Dabei wird auf den Schülern die nicht zu der Clique gehören herumgehackt. Es gibt verschiedene Typen von Cliquen wie zum Beispiel: Emos, Gangster, Tussis & Zicken & die ganz normalen. Manche Mädchen schminken sich schon mit 11 oder 12 & manche eben erst ab 14. Die Schülerinnen die sich erst später zu schminken beginnen werden von den anderen lächerlich gemacht. Es gibt eben Leute (Schülerinnen) die sich schon mit 13 / 14 erwachsen fühlen und andere erst ab 16-18.

Die Schüler die nicht in den Cliquen sind können mit den Kindern in den Cliquen reden und diskutieren was ihnen nicht an ihnen passt weil keiner sollte sich wegen ein anderen Schülern / erwachsene verändern. Jeder ist perfekt auf seine Weise. Die Schülerinnen die andere Interessen haben sollten diese mit anderen teilen oder sich neue dazu suchen, welche die die anderen auch gerne tun. Man sollte sich anpassen an die Klasse und jeden so nehmen wie er ist auch wer das nicht immer ganz einfach ist!

7.4. Abstract

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, Erfahrungen mit Ausgrenzung im Schulunterricht aus Sicht der Schüler darzustellen. Hierzu wurden Schüler einer AHS–Unterstufenklasse befragt. Im ersten Teil setzt sich die Arbeit mit wissenschaftlichen Untersuchungen des Systemfunktionalismus auseinander und stellt sie dem sozial-konstruktivistischen Ansatz gegenüber. Die beiden Zugänge beschreiben zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen des Phänomens der Marginalisierung und bilden das Fundament für die folgende Untersuchung. Des Weiteren werden die verschiedenen Begrifflichkeiten wie „Ausgrenzung“ bzw. „Marginalisierung“ genauer definiert, dies dient als theoretische Grundlage für die Erkenntnisse aus dem empirischen Teil.

Der zweite Teil beschreibt die Forschungsmethodik der Arbeit und erläutert, welcher Forschungsansatz und welche Interviewform benutzt wurden. Es handelt sich um eine qualitative Studie, bei der 21 Probanden befragt wurden.

Im dritten Teil der Diplomarbeit werden die durch Inhaltsanalyse gewonnenen Daten, die Ergebnisse der Untersuchung, kategorisch dargestellt und bezogen auf die theoretischen Grundlagen diskutiert und differenziert erläutert. Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Theorieansätze sollen die Konstruktionsmodi von Ausgrenzung aus Schülersicht nachvollzogen und die sich durch die „Theorie-Brillen“ ergebenden Interpretationsmöglichkeiten der Ergebnisse nachgezeichnet werden. Es wird betont, dass keiner von beiden Ansätzen bestätigt, widerlegt oder ausgeschlossen werden soll. Beide sind anwendbar, je nach „Theorie-Brille“ rückt ein Konstruktionsmodus in den Vordergrund, der Fokus verschiebt sich. Die Empirie soll anhand der Theorie erläutert und ähnlich dem „**multiple reading**“ interpretiert werden. Es soll ein Erläuterungsbeitrag zu dem zum Thema Ausgrenzung geleistet werden, der das Phänomen aus Sicht der Schüler begreift.

The aim of this thesis is to describe experiences and opinions on exclusion in a scholar environment out of the pupil's perspective. The survey has been taking place in a grammar school class, pupils' age ranged between 13 and 14 years.

The first part presents scientific studies of the system-functionalist approach and compares it to the social-constructivist approach, which constitute the foundation and two different approaches to the phenomenon of marginalization, and provide the foundation for the subsequent investigation. Furthermore, the various terms such as "exclusion" or "marginalization" are defined more precisely. This serves as a theoretical basis for the findings of the following empirical part.

The second part describes the research methodology of this thesis and explains the research approach and the interview format having been used. 21 subjects were interviewed using a qualitative methodology.

In the third part of the results of the investigation will be derived via content data-analysis, presented categorically and differentially explained based on the theoretical principles discussed earlier. Within the background of aforementioned theoretical approaches concerning modi of construction of exclusion, they are being reconstructed from student point of view and traced by the theory results will be interpreted. The research results may add a contribution statement to the above mentioned theoretical approaches.

7.5. Lebenslauf

Curriculum Vitae

Eva Jelinek

Angaben zur Person

Geburtsort und Datum: Zell am See, 20. März 1984

Nationalität: Österreich

Adresse: Neubaugasse 56/12c, 1070 Wien; Ritzenseestr. 14, 5760 Saalfelden

Telefon: +43/(0) 664 3852833; +43/(0) 6582/75859

email: eva.jelinek@yahoo.de

Ausbildung:

1990-1994 Volksschule II, Saalfelden

1994-2002 HIB Saalfelden (neusprachliches Gymnasium)

2002 Ablegung der Reifeprüfung

2002-2004 ausgedehnte Reisen in Südamerika und Asien inkl. Praktikumstätigkeiten

2004-2010 Studium der Bildungswissenschaft, Universität Wien

2004-2008 Ausbildung zum staatlich geprüften Fremdenführer, WIFI Wien

2008- Bachelor-Studium Umwelt- und Bioressourcenmanagement, Boku Wien

SoSe 2010 ERASMUS-Auslandssemester an der Universtita' degli Studi Cagliari (Italien)

Sprachen:

Deutsch: Muttersprache

Englisch: fließend in Wort und Schrift (APIEL-zertifiziert)

Italienisch: fließend in Wort und Schrift (PLIDA-zertifiziert)

Spanisch: fließend in Wort und gute Schriftkenntnisse

Französisch: Grundkenntnisse

Berufserfahrung

- Juni/Oktober 2002 Projektbezogene Mitarbeiterin **PersonElle**, Personalagentur, Frankfurt
- Oktober 2003-2004 Projektbezogene Mitarbeiterin **Europe Assistance**, 1090 Wien
- Juli 2008 Pädagogische Leitung der **Internationalen Sommerschule Gmunden** (ISG)
- Mai–Juli 2010 Internship/Projektbezogene Mitarbeit **Nationalpark Molentargius-Saline**, Cagliari, Sardinien